

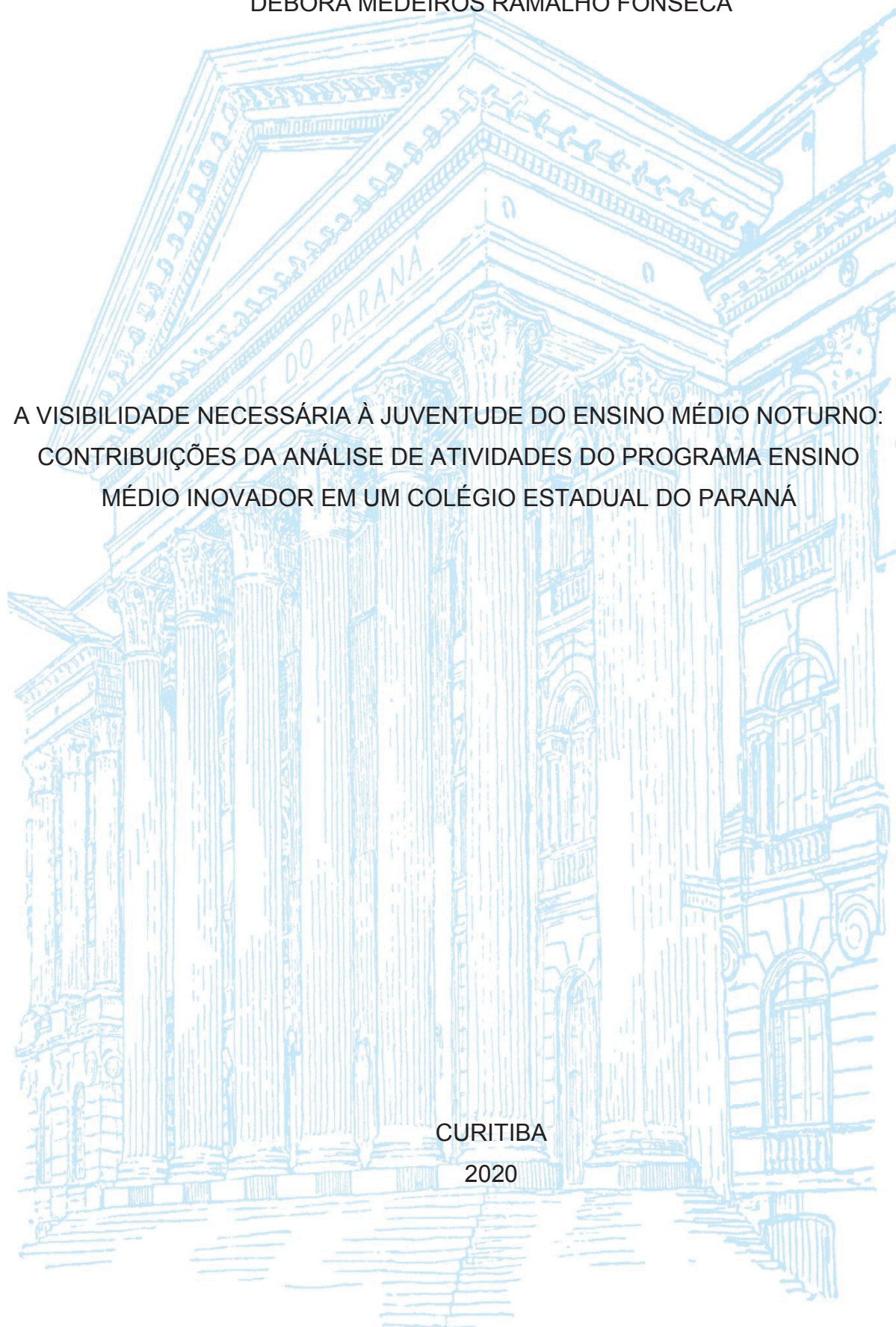
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA MEDEIROS RAMALHO FONSECA

A VISIBILIDADE NECESSÁRIA À JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE ATIVIDADES DO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR EM UM COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

CURITIBA

2020



DÉBORA MEDEIROS RAMALHO FONSECA

A VISIBILIDADE NECESSÁRIA À JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE ATIVIDADES DO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR EM UM COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR – Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio – CRB9/760 com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fonseca, Débora Medeiros Ramalho.

A visibilidade necessária à juventude do ensino médio noturno:
contribuições da análise de atividades do programa ensino médio
inovador em um colégio estadual do Paraná / Débora Medeiros
Ramalho Fonseca. – Curitiba, 2020.

206f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer

1. Ensino médio. 2. Juventude. 3. Práticas pedagógicas. 4.
Currículos – Mudança. 5. ProEMI. Título. II. Universidade Federal
do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DEBORA MEDEIROS RAMALHO FONSECA** intitulada: **A visibilidade necessária à juventude do ensino médio noturno: contribuições da análise de atividades do Programa de Ensino Médio Inovador em um colégio estadual do Paraná.**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

09/12/2020 01:35:49.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/11/2020 16:29:35.0

JANE MERY RICHTER VOIGT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE)

Assinatura Eletrônica

06/11/2020 10:06:19.0

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 60676

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 60676

Ao meu pai Jacob e minha irmã Mara Rubia. Partiram durante esse processo e deixaram comigo a força e a fé para continuar! Grata por tudo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o primeiro.

À minha mãe Neide, minha inspiração de força, coragem, amor e fé.

À minha irmã Mara por estar comigo nos momentos de ansiedade e nervosismo. Você faz falta!

À minha família, meu incentivo e apoio.

À minha orientadora, Professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, exemplo de profissionalismo e humanidade! Agradeço a confiança em mim depositada, as orientações, dedicação e incentivo. Admirável!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelos conhecimentos compartilhados.

À banca examinadora desse trabalho, Prof.^a Dr.^a. Jane Mery Richter Voigt e Prof.^a. Dr.^a. Cristina Carla Cardoso de Medeiros, pela leitura e atenção com esse trabalho, e por sugestões que foram essenciais para o enriquecimento dessa pesquisa.

Às colegas do PPGE, pelas trocas e apoio.

À Rute Ivete Percicote, amiga, incentivadora e sonhadora dessa conquista!

À Veridiane e Ivanete, amigas irmãs! Obrigada pela amizade, por serem alicerce e estarem presente em todos os momentos!

À amiga Laís e ao amigo Éder, pelas distrações e encontros durante esse processo. Vocês fizeram toda a diferença!

Ao amigo e educador João Batista, pelo incentivo e compreensões.

À Josiane, Paulo e Paula, pelo carinho e apoio desde o processo seletivo.

Às amigas construídas durante o trabalho no Departamento de Educação Infantil de São José dos Pinhais.

À Liara e Evellyn pelo companheirismo e incentivo!

À equipe do CMEI Ipê-Amarelo, pelo apoio, incentivo e entendimento sobre a importância desse estudo e pela alegria!

Ao Cleverton, amor que chegou para incentivar e completar essa conquista.

Aos professores participantes da pesquisa, pelas colaborações!

Aos estudantes participantes dessa pesquisa, que sonham, lutam e inspiram!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo investigar as narrativas de estudantes do Ensino Médio noturno de um Colégio Estadual, no Paraná, durante e após o desenvolvimento do ProEMI (2017-2018), para detectar se as mudanças metodológicas e inovações propiciadas pelos professores, possibilitaram uma maior visibilidade dos jovens estudantes, e identificar se propiciaram visibilidade cultural sobre a fase de vida juvenil nos referidos estudantes. Buscou-se caracterizar os processos sociais, culturais e de desenvolvimento da fase juvenil dos alunos (expectativas, interesses, talentos, tecnologias de uso, entre outros), considerando as interferências relacionadas ao direito quanto às condições de estudo e de frequência ao ensino médio noturno, questões analisadas com o apoio teórico de Dayrell (2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010, 2013, 2014, 2016), Giroux (1999), Bourdieu (1982, 2007, 2009), Viñao Frago (2000, 2007), Forquin (1993), Julia (1995, 2001), Sposito e Souza (2014), Wallon (2011) e Vygotsky (1999). A pesquisa, de cunho qualitativo, com opção pelo estudo de caso, foi realizada com base em Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1982) e suas relações com elementos da pesquisa de histórias de vida, Abrahão (2007). Contou com a participação de 24 estudantes e 6 professores do Ensino Médio noturno. Foram utilizadas as modalidades de observação participante, questionário semiestruturado, entrevistas e rodas de conversa. Buscou-se contextualizar a trajetória do Ensino Médio na história da educação brasileira, considerando a sua dualidade, e utilizando a análise documental da legislação que normatiza este nível de ensino na educação básica. Estes aspectos foram discutidos com base nas teorizações de Krawczyk (2004, 2011, 2014, 2017, 2018), Romanelli (2017), Küenzer (2000, 2005, 2007), Sposito e Souza (2014), Ciavatta e Ramos (2011), Silva e Scheibe (2017) e Ferreira (2017). Analisou-se também a proposta do ProEMI, a partir dos documentos orientadores deste programa, que propôs um movimento de ressignificação e inovação das atividades dos professores do Ensino Médio e posterior redesenho curricular. Para as reflexões sobre a elaboração das atividades inovadoras, e influências no redesenho curricular, recorreu-se às teorizações de Giroux (1983, 1997), Gimeno (1999) e Hagemeyer (2004, 2006, 2017). Buscou-se nestes estudos definir a noção de inovação a partir dos professores, considerando a mudança requisitada nas práticas pedagógicas docentes, com base em Imbernón (2011, 2017), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999, 2009) e Carbonell (2012). Os dados obtidos foram analisados com base em Bardin (2011). A análise das narrativas e depoimentos dos estudantes e professores sobre as experiências no ProEMI, mostrou que as práticas pedagógicas realizadas no referido programa incentivaram os interesses, o protagonismo e a expressão artística dos estudantes, levando-os a buscar conhecer, pesquisar e vivenciar de forma criativa as atividades do Ensino Médio noturno. Nesta perspectiva, a participação no ProEMI possibilitou aos/às professores a revisão do *habitus* de atividades rotinizadas e aligeiradas, constatado inicialmente, sendo que o interesse despertado nos estudantes, evidenciou uma menor evasão no período noturno. Observou-se a busca de um trabalho docente mais consciente, relativo ao intelectual transformador no Ensino Médio, como propõe Giroux (1997). Desta forma, a revisão das posições docentes, em favor de maior aproximação aos processos culturais vividos na fase juvenil no período de estudos, demonstrou nos planejamentos e aulas, maior criatividade, inovação e busca de formas para integrar os conteúdos disciplinares, em aulas conjuntas entre pares.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juventudes. Práticas pedagógicas inovadoras. ProEMI. Redesenho curricular.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the narratives of nighttime High School students from a State College, in Paraná, during and after the development of ProEMI (2017-2018), to detect whether the methodological changes and innovations provided by teachers, enabled a greater visibility of young students, and to identify whether they provided cultural visibility about the youth life stage in these students. We sought to characterize the social, cultural and developmental processes of the students' youth phase (expectations, interests, talents, technologies of use, among others), considering the interferences related to the law regarding the conditions of study and attendance at night high school, questions analyzed with the theoretical support of Dayrell (2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010, 2013, 2014, 2016), Giroux (1999), Bourdieu (1982, 2007, 2009), Viñao Frago (2000, 2007), Forquin (1993), Julia (1995, 2001), Sposito and Souza (2014), Wallon (2011) and Vygotsky (1999). The research, of a qualitative nature, with an option for the case study, was carried out based on Lüdke and André (1986), Bogdan and Biklen (1982) and their relations with elements of the life history research, Abrahão (2007). 24 students and 6-night high school teachers participated. The modalities of participant observation, semi-structured questionnaire, interviews and conversation circles were used. We sought to contextualize the trajectory of secondary education in the history of Brazilian education, considering its duality, and using documentary analysis of the legislation that regulates this level of education in basic education. These aspects were discussed based on the theorizations of Krawczyk (2004, 2011, 2014, 2017, 2018), Romanelli (2017), Küenzer (2000, 2005, 2007), Sposito and Souza (2014), Ciavatta and Ramos (2011), Silva and Scheibe (2017) and Ferreira (2017). ProEMI's proposal was also analyzed, based on the guiding documents of this program, which proposed a movement for the reframing and innovation of the activities of high school teachers and subsequent curricular redesign. For the reflections on the elaboration of innovative activities, and influences on curricular redesign, the theories of Giroux (1983, 1997), Gimeno (1999) and Hagemeyer (2004, 2006, 2017) were used. These studies sought to define the notion of innovation from the teachers, considering the required change in teaching pedagogical practices, based on Imbernón (2011, 2017), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999, 2009) and Carbonell (2012). The data obtained were analyzed based on Bardin (2011). The analysis of the narratives and testimonies of students and teachers about the experiences in ProEMI, showed that the pedagogical practices carried out in that program stimulated the interests, the protagonism and the artistic expression of the students, leading them to seek to know, research and experience in a way Night High School activity are creative. In this perspective, participation in ProEMI made it possible for teachers to review the habitus of routine and light activities, which was initially observed, and the interest aroused in students, evidenced a lower dropout in the evening. It was observed the search for a more conscious teaching work, related to the transforming intellectual in high school, as proposed by Giroux (1997). In this way, the revision of teaching positions, in favor of a closer approach to the cultural processes experienced in the youth phase during the study period, demonstrated in the planning and classes, greater creativity, innovation and search for ways to integrate the disciplinary contents, in joint classes between pairs.

Keywords: High School. Youths. Innovative pedagogical practices. ProEMI. Curricular redesign.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - HORÁRIO DAS AULAS NO PERÍODO NOTURNO	97
QUADRO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE OS ESTUDANTES DESTACARAM DURANTE O PROEMI	114
QUADRO 3 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS ATIVIDADES DO PROEMI	137
QUADRO 4 - DESCRIÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	139
QUADRO 5 - ASPECTOS POSITIVOS A PARTIR DO PROEMI	143
QUADRO 6 - FOI POSSÍVEL TRABALHAR DE FORMA INTERDISCIPLINAR? ...	144
QUADRO 7 - VISÃO DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO	146
QUADRO 8 - PLANO DE REDESENHO CURRICULAR	155
QUADRO 9 - O QUE É UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA?	162

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RENDIMENTO DO COLÉGIO NO IDEB – ENSINO FUNDAMENTAL – 9 ANO	95
TABELA 2 - TAXA DE APROVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO	96
TABELA 3 - TAXA DE REPROVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO	96
TABELA 4 - TAXA DE ABANDONO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO	96
TABELA 5 - TAXA DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, ABANDONO E TRANSFERIDOS - 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO	97
TABELA 6 - CARGO/FUNÇÃO QUE OS ESTUDANTES EXERCEM	101
TABELA 7 - CURSO QUE PRETENDE CURSAR NO ENSINO SUPERIOR	106

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA.....	81
FIGURA 2 - MOTIVO POR QUE OPTOU POR ESTUDAR NO PERÍODO NOTURNO	100
FIGURA 3 - QUAIS ATIVIDADES VOCÊ TEM ALÉM DO TRABALHO?	102
FIGURA 4 - QUAIS SÃO SUAS MAIORES DIFICULDADES DURANTE AS AULAS?	103
FIGURA 5 - QUAIS SUAS EXPECTATIVAS APÓS TERMINAR O ENSINO MÉDIO?	104
FIGURA 6 - O QUE PODE MELHORAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO?	107
FIGURA 7 - CATEGORIA: A VISIBILIDADE DOS JOVENS ESTUDANTES	111
FIGURA 8 - VOCÊ PERCEBEU ALGUMA MUDANÇA NA METODOLOGIA DAS AULAS DURANTE A IMPLANTAÇÃO DO PROEMI?	112
FIGURA 9 – REGISTROS DA CONSTRUÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS.....	117
FIGURA 10 - ATIVIDADE DANÇA CONTEMPORÂNEA	122
FIGURA 11 - FOTOS - CHÁ COM HAICAI	124
FIGURA 12 - REGISTRO GINCANA CULTURAL E ESPORTIVA.....	126
FIGURA 13 - SHOW DE TALENTOS.....	128
FIGURA 14 - APRESENTAÇÃO DE MÚSICA E DANÇA.....	130
FIGURA 15 - FOTOS DA FESTA JUNINA.....	131
FIGURA 16 - VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO.....	133
FIGURA 17 - FOTO REGISTRO VISITA À FEIRA DE PROFISSÕES.....	135
FIGURA 18 – CATEGORIA DE ANÁLISE: A VISIBILIDADE DOS PROFESSORES	138
FIGURA 19 – DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO COM O ProEMI	143

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	DELINEANDO O PROBLEMA DA PESQUISA	18
1.2	OBJETIVOS	28
1.2.1	Objetivo geral	28
1.2.	Objetivos específicos.....	28
2	ENSINO MÉDIO NO BRASIL	31
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO, CARACTERÍSTICA DUAL E PERSPECTIVAS.....	31
2.2	O PROEMI E AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS DE ENSINO MÉDIO: AS DCNS DE 2012	38
2.2.1	Programa Ensino Médio Inovador: referencias dos documentos orientadores	40
2.2.2	A noção de inovação: expectativas dos estudantes e demandas da sociedade atual	43
2.2.3	A proposta de redesenho curricular no ProEMI	46
2.2.4	O ProEMI no Estado do Paraná	49
2.2.5	Constatações sobre a proposta curricular da BNCC: razões para a busca de visibilidade sobre o jovem do ensino médio noturno	51
3	A VISIBILIDADE SOBRE O JOVEM ESTUDANTE: A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA NA ESFERA PÚBLICA	56
3.1	O ENSINO MÉDIO NOTURNO E AS JUVENTUDES	56
3.2	OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: COMPREENSÕES SOBRE AS NECESSIDADES E POSSIBILIDADES DOS JOVENS DO SÉCULO XXI...61	
3.3	OS DESAFIOS DA RECONSTRUÇÃO CURRICULAR: A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	67
3.3.1	As implicações da atuação dos professores do ensino médio para a formação dos estudantes na escola contemporânea	71

3.4	CONSIDERANDO OS PROCESSOS CULTURAIS DA ESCOLA: AS INFLUÊNCIAS NAS CONCEPÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO	75
4	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	81
4.1	ESTUDO DE CASO NA PESQUISA QUALITATIVA	83
4.1.1	Procedimentos adotados no estudo de caso	84
4.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	86
4.2.1	O grupo de estudantes participantes da pesquisa	86
4.2.2	O grupo de professores selecionados	87
4.3	REALIZAÇÃO DA PESQUISA: PASSOS E PROCEDIMENTOS	88
4.4	O CONTEXTO DO COLÉGIO CAMPO DE PESQUISA	92
4.4.1	Sobre os níveis de aproveitamento dos estudantes: dados considerados ...	94
4.4.2	A organização do ensino médio noturno no colégio campo de pesquisa	97
5	CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E OS PROFESSORES.....	99
5.1	ANÁLISE SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO NOTURNO	99
5.1.1	Os estudantes do colégio pesquisado	99
5.2	A SEGUNDA FASE DA PESQUISA: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS....	110
5.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE: A VISIBILIDADE DOS JOVENS ESTUDANTES.....	111
5.3.1	Visibilidade dos estudantes: Metodologia das aulas durante e após o ProEMI	112
5.3.2	Destaques sobre as práticas pedagógicas	114
5.3.3	Percepções sobre a participação nas atividades do ProEMI	137
5.4	CATEGORIA DE ANÁLISE: VISIBILIDADE DOS PROFESSORES.....	138
5.4.1	Percepções sobre o ProEMI	143
5.4.2	Concepções dos professores sobre as juventudes do ensino médio noturno	146

5.4.3	Inovação e aproximações à Proposta de Redesenho Curricular (PRC)	152
5.5	POSSIBILIDADE DE MUDANÇA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	160
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES	181
	ANEXOS	200

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema da presente pesquisa, decorre de minha trajetória como educadora, professora e posteriormente, pedagoga na Educação Básica¹. Em um período de dúvidas entre cursar o Ensino Médio regular ou o Ensino Médio integrado para o Magistério, optei pelo segundo curso, o qual me levou à formação para a docência e ao curso de Pedagogia. Descobrir as possibilidades da carreira de professora e pedagoga posteriormente, mostrou que a opção pelo magistério foi a melhor escolha, a qual me levou à realização profissional atual.

O curso de formação docente propiciou momentos de conhecimento teórico e vivências da prática pedagógica, que embasaram minha formação e me incentivaram a seguir a carreira docente. Concluído o curso, optei posteriormente pela Graduação em Pedagogia, e concomitantemente, passei a atuar como professora em turmas de Educação Infantil.

No ano de 2008, ao terminar a graduação, trabalhei em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental como professora e, posteriormente, como pedagoga. Em 2012, fui nomeada por concurso público para o cargo de professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), passando a atuar na rede estadual de educação como professora pedagoga² do Ensino Médio, no período noturno, em um colégio da rede estadual do Paraná, localizado no município de São José dos Pinhais.

A experiência no Ensino Médio noturno no mesmo colégio estadual em que atuo, trouxe preocupações de várias ordens, sobretudo em relação aos jovens estudantes, considerando as características e especificidades que apresentavam. Na convivência escolar com alunos e professores, observava os problemas constantes da evasão escolar e do alto índice de reprovações, que decorriam de dificuldades de aprendizagem ou falta de interesse dos estudantes por determinadas disciplinas e as metodologias de ensino adotadas. Essas questões, aliadas ao pouco tempo para os estudos de boa parte dos alunos que trabalham, constituíam-se em entraves para

¹ O texto introdutório encontra-se, em alguns momentos, escrito em primeira pessoa, para que a história narrada pela autora e pesquisadora comprove sua trajetória na Educação e seu envolvimento com a temática em estudo.

² Nomenclatura adotada para o cargo de professor pedagogo, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED).

suas trajetórias no ensino médio noturno, o que nos instigou a buscar formas alternativas de enfrentamento destes problemas.

No trabalho de pedagoga, as observações sobre os porquês do desinteresse dos jovens estudantes pela vida estudantil, levaram a considerar as dificuldades mais específicas dos estudantes, considerando o desinteresse pela vida estudantil, a significação do colégio noturno e a atuação dos professores, em seus procedimentos e atitudes para com os jovens alunos do ensino médio noturno. Estas dificuldades pareciam ser agravadas por uma atuação dos professores que evidenciava um aligeiramento e fragmentação quanto ao trabalho curricular, e sobretudo um certo desconhecimento com relação às culturas jovens no ensino médio noturno. Constatei em alguns professores certa desmotivação ao planejar e desenvolver as aulas, levando a questionar se havia entre o corpo docente, compreensões sobre as mudanças culturais e sociais do contexto atual e as influências na vida pessoal, profissional e da fase da juventude em que se encontravam os estudantes.

Na perspectiva dos problemas frequentes do ensino médio, no âmbito das políticas educacionais do Ministério de Educação (MEC), vários programas e projetos foram deflagrados, visando minorar algumas das questões desta etapa de ensino. Entre as proposições e respectivas legislações emanadas pelo MEC, no ano de 2009, foi implantado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI foi proposto como um programa nacional e teve como principal objetivo a reorganização curricular, visando possibilitar mudanças relacionadas às metodologias docentes de ensino, propondo o fomento de propostas curriculares inovadoras, com as quais se pretendia incentivar o trabalho pedagógico no ensino médio com um “...currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013, p. 10). Buscava-se enfrentar as características que marcaram o currículo do ensino médio ao longo da história, principalmente na superação da fragmentação curricular e hierarquização dos saberes.

No ano de 2017, diante das questões que vinham sendo analisadas junto à Equipe Pedagógica do colégio com relação aos estudantes do Ensino Médio noturno, decidiu-se por implementar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que ao ser desenvolvido suscitou reflexões e questões relativas à maior visibilidade dos estudantes do noturno, e a busca de mudanças quanto à atuação docente neste nível de ensino, nos levaram à presente proposta de pesquisa.

Na proposta, eram preconizadas atividades que promovessem a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação entre a teoria e a prática, e a utilização de novas tecnologias que visassem o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras para o ensino médio. O programa centrava seus objetivos na inovação metodológica e apresentava como questão relevante, a busca de um novo redesenho curricular para o ensino médio, levando em conta “o reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende” (BRASIL, 2009, p.5).

Diante dessas possibilidades, e mesmo da justificativa de aderir à implementação da proposta do ProEMI, várias questões foram consideradas. As dificuldades que observávamos na trajetória dos estudantes do ensino médio noturno, reconhecíamos como presentes em outros colégios estaduais de ensino médio.

Era importante, no entanto, considerar a história do colégio e dos sujeitos a que atendia, levando em conta os processos da cultura escolar até aquele momento. Neste caso, as demandas da aprendizagem e das características dos jovens estudantes do ensino médio noturno, embora com algumas similaridades, apresentavam diferenças, considerando os processos culturais construídos em cada estabelecimento de ensino. Uma cultura institucionalizada se expressa, como: “o conjunto de ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos”, de acordo com Frago (1998, p. 169).

Os aspectos organizativos e institucionais contribuem para conformar os modos de pensar e atuar dos profissionais educadores e professores e, por sua vez, estes “modos” conformam as instituições num ou noutro sentido, como afirma Frago (1998). Assim, considerou-se o colégio pesquisado como uma instituição singular, que se organiza embasada em formas de ensino, valores, normas, rituais e significados que compõem sua própria cultura e a de seus profissionais, e era um ponto a ser considerado, ao organizar as atividades do ProEMI com os professores.

Durante a execução do projeto, embora o quadro relativo aos processos de aprendizagem, avaliação e envolvimento dos estudantes, apresentasse resultados preocupantes nos últimos anos, observávamos um interesse maior dos estudantes nos estudos e disposição para as aulas, e quanto aos professores a disposição de planejar e participar das atividades do programa, integradas às aulas regulares do curso. Estas observações precisavam ser analisadas, inclusive com relação ao

desenvolvimento dos processos pedagógicos para as áreas de ensino, de inovação, criatividade, protagonismo e acolhimento, desenvolvidos pelos professores.

Neste caso, as mudanças que influenciaram novas formas de agir com os estudantes no planejamento das atividades e nas aulas que passaram a desenvolver, o que nos instigou a pesquisar o teor dessas disposições e atividades, sobretudo levando em conta o interesse despertado nos estudantes e que os levou a aprendizagens necessárias na fase do ensino médio noturno.

A reflexão sobre as várias questões surgidas, considerando a visibilidade cultural desses estudantes, e revelando suas possibilidades quanto às aquisições, talentos, interesses e compreensões necessárias no curso do ensino médio, e mesmo as dificuldades enfrentadas no processo vivido, levaram ao estudo e busca de metodologias para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

Para esse objetivo, ingressei no mestrado da Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (CEPFE), para investigar e problematizar as questões constatadas. Em 2018, obtive aprovação no processo seletivo e, desta forma, pude prosseguir com a investigação que passo a detalhar a seguir.

1.1 DELINEANDO O PROBLEMA DA PESQUISA

Como pedagoga atuante no ensino médio noturno, percebia as necessidades vitais, expectativas e sonhos dos jovens estudantes, em confronto com as dificuldades crescentes que enfrentavam ao realizar o referido curso, além da constatação quanto à responsabilização dos estudantes do noturno por trabalhar em função de subsistência, aspecto que interferia no tempo de estudo e na evasão do colégio campo da pesquisa.

Importava caracterizar os estudantes, para além do acompanhamento cotidiano, e buscamos obter inicialmente dados da secretaria do colégio e da Secretaria Estadual da Educação (SEED) sobre o perfil desses jovens. Constatou-se, inicialmente, que a relação entre idade/série se mostrava desproporcional, ainda que muitos deles trabalhassem e apresentassem baixo poder aquisitivo. Por vezes nos deparávamos com casos de alunas/os adolescentes que já pais ou mães, e apresentavam outros problemas familiares e afetivo-emocionais. O desenvolvimento

do ProEMI trouxe a oportunidade e a possibilidade de revelar, a partir da pesquisa no mestrado, as questões implicadas nas dificuldades presentes neste nível de ensino na busca de possibilidades de melhorias.

Para constatar a relevância desta investigação, desenvolvemos um estudo exploratório preliminar sobre os interesses de trabalhos de dissertação e teses na pós-graduação sobre temas referentes ao período da juventude dos estudantes do ensino médio noturno. Para estes primeiros estudos e pesquisas realizamos um mapeamento inicial, a partir de levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, utilizando os descritores: Juventudes no Ensino Médio; Ensino Médio noturno; Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Médio noturno, estabelecendo o período temporal entre os anos de 2009 a 2018, considerando-se a criação de ProEMI, no ano de 2009.

Ao pesquisar o descritor “juventudes no Ensino Médio”, foram obtidas 04 dissertações e 02 teses, mas acrescentando “juventudes no Ensino Médio noturno”, não se obteve nenhum trabalho. Esse levantamento apontou assim, para uma carência de pesquisas relacionadas especificamente ao ensino médio no período noturno, com o interesse voltado às características dos estudantes.

Em outro descritor de título “Ensino Médio noturno”, foram encontradas 80 em temas de dissertações, e verificou-se que as pesquisas abordavam temas como: o aluno trabalhador do ensino médio noturno, a relação entre o ensino médio e o mundo do trabalho e evasão escolar no ensino médio noturno. Destaca-se que na presente pesquisa, os estudantes foram observados em suas características pedagógicas e culturais, de forma articulada aos processos da fase da juventude.

Ao inserir o descritor relativo ao “Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI”, foram constatadas 66 pesquisas desenvolvidas, sendo 55 dissertações e 11 teses, as quais, em sua maioria, envolviam a política do programa e a sua execução no âmbito do financiamento destinado à sua implantação nas escolas (Apêndice 1).

No descritor “Práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio noturno”, não encontramos nenhum trabalho, mas ao retirar a palavra “noturno”, identificamos a dissertação realizada por Carvalho (2016), com o título “O Projeto de Inovação

³ A pesquisa foi realizada durante o mês de agosto de 2018.

Pedagógica (PIP) e as práticas inovadoras dos professores do Ensino Médio no RN”, defendida no ano de 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ao verificar o número restrito de pesquisas voltadas à busca de visibilidade dos estudantes do ensino médio noturno, quanto ao conhecimento sobre as juventudes e suas culturas, confirmou-se a contribuição do presente estudo e pesquisa nesta perspectiva. Isto significou um voltar-se às características, expectativas, necessidades e interesses da fase juvenil dos estudantes do ensino médio, considerando seus gostos e projetos pessoais, apreensão de conhecimentos, entre outras necessidades e interesses. Estes seriam dados preponderantes para a elaboração e implementação de propostas pedagógicas e/ou curriculares para esta etapa de ensino, a serem levados em conta na implementação da proposta do MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste caso, a pesquisa desta dissertação pretende também levantar um alerta para a busca urgente do diagnóstico e da análise das reais necessidades socioculturais, interesses e expectativas dos jovens do ensino médio, ao estabelecer metas curriculares e de cunho profissional no período noturno.

Na sequência da dissertação, apresentamos a análise documental sobre os marcos históricos que geraram a dualidade ainda presente no ensino médio, entre a formação geral e a formação técnica, para visualizar este nível de ensino, no complexo contexto contemporâneo brasileiro, perpassado por rápida evolução do conhecimento científico e tecnológico, no âmbito de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Detectou-se inicialmente nos documentos oficiais, algumas das medidas em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Lei Nº 13.005/2014), que em sua Meta 3, estabeleceu:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do seu período de vigência, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

As questões frequentes presentes nesta etapa de ensino, levaram a constatar as várias propostas implementadas nos últimos anos, e tornou-se fundamental nesse estudo a análise das concepções e organizações propostas pelo ProEMI. Os objetivos deste programa enfatizaram a busca de um ensino inovador e a mudança das atividades docentes no ensino médio. O programa foi analisado com base nos

documentos orientadores, lançados respectivamente nos anos de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016.

Nesta perspectiva, ao buscar compreensões sobre a influência das questões contextuais e históricas que situassem as propostas pedagógicas de programas como o ProEMI para o ensino médio, recorreu-se a autores como: Krawczyk (2004, 2011, 2014, 2017, 2018), Romanelli (2017), Küenzer (2000, 2005, 2007), Sposito e Souza (2014), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011), Silva e Scheibe (2017) e Ferreira (2017).

Para analisar os efeitos da aplicação e vivências do ProEMI, foi importante considerar o que vinha se manifestando no colégio pesquisado, como desinteresse, pouco envolvimento, reprovação e evasão no ensino médio noturno. As reflexões sobre esse cenário levaram à consideração de duas questões sobre os estudantes que frequentam o curso e vivem tais problemáticas: o ensino médio noturno, como situação de ambiguidade gerada historicamente, e as opções que se precisa fazer, considerando a necessidade de compreender a importância das apropriações dos estudantes do ensino médio, na vida estudantil, pessoal e profissional durante o curso. Tais opções e aquisições têm lugar no período da juventude, e na escola atual pressupõe articular o currículo e as atividades do ensino médio com as rápidas mudanças contextuais e culturais da sociedade atual, considerando a constituição da cidadania contemporânea.

No mundo atual, a juventude é constituída por culturas diversificadas que se manifestam, principalmente no ambiente escolar durante o período do ensino médio. No sentido de nortear estas reflexões, e considerando as características dos estudantes de ensino médio que frequentam o colégio campo de pesquisa, algumas questões passaram a ser formuladas: O período da juventude tem sido contemplado pelos professores no trabalho curricular do ensino médio noturno? Os alunos perceberam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores durante e após o ProEMI? Para os estudantes houve mudanças nas interações e relações com os professores e colegas durante as experiências vividas no ProEMI? Houve maior frequência às aulas, pelo interesse despertado a partir das atividades do ProEMI?

Diante destas questões, como anunciado, tornava-se o perfil dos jovens estudantes do ensino médio noturno. Gimeno (2003) considera que o “aluno” é sujeito de uma construção histórica, constituída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando uma ordem social, na qual se desempenha determinados papéis que se configuram como um modo de vida específico. Neste

sentido, verificava-se que na escola pública atual, durante a execução das aulas e atividades do colégio, ainda predominava (e predomina) uma concepção de aluno gestada em décadas anteriores, na qual os jovens estudantes são considerados meros receptores de informações, o que confirmava o fato de não se considerar as características de suas culturas e suas formas de ser, se socializar e conhecer.

Segundo Abramo (1997), ao chegar ao ensino médio, os alunos já apresentam uma experiência significativa no ambiente escolar e vários jovens já possuem, como se constatou nos dados levantados, vivências no mundo do trabalho, portanto uma constituição social e cultural. Estes são fatores que demandam maior atenção no seu processo de formação. Caracterizando a escola de ensino médio atual, Dayrell (2007. p.1106) alerta que:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais em uma “obrigação” necessária tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe.

O autor considerou as características próprias dos jovens, que precisam ser vividas e valorizadas no contexto escolar do tempo presente. A ideia de que os estudantes precisam ser formados para uma vida futura, ou um trabalho futuro, parece retirar as possibilidades de um maior investimento na ampliação do mundo em que vivem, mobilizando seus interesses durante o período do ensino médio.

Vidal (2009, p.26) refere-se às diferentes respostas de pesquisadores em educação, quando relaciona a cultura e a escola. Para a autora, desde 1960, a função social de transmissão da cultura atribuída à escola vem sendo problematizada. Refere-se a análises realizadas por Bourdieu e Passeron principalmente, que reconheceram nesse processo, os signos da reprodução da sociedade e conceberam a escola como mantenedora do *status quo*.

Mais recentemente, as visões sobre a escola associam essa perspectiva a análises que a destacam “como produtora de uma cultura específica e como espaço de convivência de culturas”, segundo Vidal (2009, p. 26). As mudanças de percepção sobre a função social e cultural da escola, remetem a modificações nos últimos anos no âmbito da sociedade e de suas formas de representação e mesmo denúncias sobre a ação da escola como reprodução somente.

Para as compreensões necessárias a esta análise, recorreu-se às teorizações e estudos de Viñao Frago (2000, 2007), Forquin (1993), Julia (1995, 2001), Dayrell (2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010, 2013, 2014, 2016), Gimeno Sacristán (1998), Sposito e Souza (2014).

Como projeto que visou favorecer os estudantes e professores do Ensino Médio, o ProEMI propôs a criação de metodologias inovadoras, dinâmicas e flexíveis, objetivando um redesenho curricular, em função de apropriações dos alunos e de sua emancipação. Percebeu-se a necessidade de momentos de formação aos professores do ensino médio, para a realização de estudos sobre o referido programa e seus objetivos. Nestes momentos foram incluídos o planejamento da organização de atividades pedagógicas interdisciplinares, atividades integradas e inovadoras que contemplassem os interesses e possibilidades dos estudantes no redesenho curricular, buscando as preferências da juventude como fase de vida.

O ProEMI não poderia constituir uma proposta de mudanças na formação dos estudantes no curso de ensino médio, a partir da ideia de inovação, para adaptações ao panorama contextual globalizado. Por outro lado, os objetivos e atividades também não poderiam compor um investimento motivacional somente, durante o desenvolvimento do programa, retornando ao *habitus* escolar anterior.

Desta forma, o programa de inovação não poderia apresentar-se como práticas adaptativas ou com um fim em si mesmas no colégio em que seria aplicado. Observava-se como pedagoga, que as práticas dos professores se apresentavam rotinizadas e nos planejamentos das aulas, o trato dos conteúdos e metodologias de ensino, evidenciavam certo aligeiramento nos conteúdos. Nas relações com os estudantes, as formas de agir dos professores demandavam reflexões e análises mais detalhadas. Para situar esses processos e possibilitar a análise das possíveis mudanças das práticas docentes, recorreu-se ao conceito de *habitus*, que Bourdieu (2011) definiu como:

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2011, p.87).

Considerando o *habitus* docente constituído na trajetória dos professores, com influências nas respostas dos estudantes do ensino médio noturno, buscou-se compreender o que gerava um processo de estabilização nas práticas e atividades dos professores. Compreendendo que a educação escolar é prática social em processo, as interferências do ProEMI precisariam ser pensadas a partir da mudança de disposições dos professores, uma vez que no ensino médio noturno, os estudantes têm sido colocados na condição não só de meros receptores de informações e conhecimentos, mas também como aqueles que não se interessam ou não apresentam progressos nos estudos.

Neste sentido, buscou-se obter maior interlocução com os professores, em relação ao acesso dos estudantes a novas visões de mundo, a situações referentes aos seus gostos e ao prazer de ser jovem, o que implicaria em desenvolver atividades que os levassem ao impulso de descobrir, de pesquisar, elaborar experiências que não se desligassem dos conhecimentos do ensino médio como direitos dos estudantes.

Na perspectiva de busca da mudança metodológica e novas práticas dos professores ao participar do ProEMI, e conferindo visibilidade aos estudantes do ensino médio, outras perguntas foram formuladas: O professor realizou naquele período o seu Plano de Trabalho Docente (PTD) baseado na proposta do ProEMI? As atividades do ProEMI realizadas em sala de aula, despertaram o interesse dos alunos? O professor compreendeu as propostas curriculares inovadoras e o que considerou como inovação em suas atividades? Que aspectos positivos os professores observaram nas atividades com os estudantes e quais dificuldades encontraram nas experiências vividas?

Na análise das disposições dos professores no ProEMI, vimos como necessário, considerar suas necessidades de formação, ao retomar concepções e conhecimentos, saberes e atitudes que foram empregados no desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras, em direção a um redesenho curricular. Nosso interesse centrava-se nas constatações sobre as visões dos professores com relação aos estudantes, a partir da atenção ao período da juventude, referentes a às necessidades, interesses e diferentes interações culturais no curso do ensino médio noturno.

Para essas reflexões e estudos, buscou-se o apoio de autores, como Imbernón (2011, 2017), Nóvoa (1992) e Marcelo Garcia (1999, 2009), Carbonell (2012), Bourdieu (2009, 2011). A atitude dos professores com relação aos jovens estudantes, considerando as necessidades que apresentam no ensino médio do período noturno, compuseram a configuração do problema formulado nesta dissertação.

O ProEMI propôs um trabalho curricular a partir de atividades inovadoras e, neste sentido, a noção de inovação surgia como forma de pensar sobre o ensino, levando em conta o que os alunos trazem para as aulas a respeito de temas atuais e das comunidades. Segundo Hargreaves (2002, p.115), “uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. São transformações de práticas dirigidas a um novo estudante, o que demanda discussões e análises sobre como ocorrem as mudanças na realidade da cultura jovem.

Com relação à concepção de inovação nas práticas de ensino, a proposta do ProEMI previa um novo redesenho curricular, que se tornava um ponto a ser discutido com atenção, a partir das áreas e conteúdos curriculares, em relação às práticas de integração disciplinar, com elementos que qualificariam, ou dariam sentido às manifestações culturais e portanto à inovação no ensino. Neste sentido, propôs-se detectar a partir da metodologia e dos instrumentos de pesquisa, como os professores definiam inovação e quais elementos consideravam como componentes de uma prática inovadora.

Para alguns autores como Carbonell (2002), Blanco e Messina (2001), as organizações educacionais podem ou não desenvolver práticas inovadoras e isso será determinante para seu crescimento (principalmente de características operacionais) ou sua involução. Essa dinâmica permite identificar nos contextos organizacionais oficiais do ensino e nas escolas, manifestações culturais tradicionais ou inovadoras. Tais processos dependem de como conseguem adaptar essas práticas às condições alteradas do mercado *versus* as mudanças políticas para a apropriação de novos caminhos metodológicos. Teríamos que discernir justamente se as práticas inovadoras não consistiriam a movimentos homogeneizantes e adaptativos ao mercado globalizado, e como propiciariam a inovação a partir de processos vivificadores do ensino. Tais processos não poderiam constituir um impedimento à

constituição de maior consciência e ampliação identitária e de visão de mundo dos jovens estudantes, a partir das metodologias do ProEMI.

A proposta de redesenho curricular no ProEMI, indicou a necessidade de uma nova organização do currículo nessa etapa da Educação Básica, e passou por uma série de desafios, entre os quais, encontrava-se a necessidade de ofertar um currículo integrado, menos fragmentado e hierarquizado.

Ao considerar as disciplinas e atividades no currículo do ensino médio, alguns questionamentos foram formulados em função do redesenho curricular: Em que medida foi possível um trabalho de redesenho curricular? A integração disciplinar e a disposição de inovação propiciaram condições de melhor aquisição de conhecimentos aos estudantes? Há preocupação com os novos conhecimentos decorrentes da evolução científica e tecnológica da sociedade atual?

As questões implicadas no currículo do ensino médio são de grande amplitude e em função do problema central relativo à visibilidade dos estudantes do ensino médio noturno, foram consideradas as experiências propiciadas pelos professores no ensaio de possibilidades com relação ao redesenho curricular. Não se pretenderia esgotar questões tão complexas, mas obter referenciais e alguns caminhos de reflexão e posicionamentos que levassem ao favorecimento de atividades que considerassem os processos sociais e culturais dos estudantes.

A metodologia de pesquisa adotada neste estudo, teve como apoio a abordagem qualitativa de Lüdke e André (1986)⁴, focalizando a modalidade do Estudo de caso, em função da trajetória histórico cultural do colégio estadual pesquisado e à forma peculiar como desenvolveu o referido projeto. Compreende-se ainda, que a pesquisa também comporta os números e dados obtidos, a partir dos instrumentos aplicados: questionários semiestruturados, entrevistas, observação participante, rodas de conversa, contatos informais, os quais permitiram explicitar as informações obtidas sobre os estudantes e os professores pesquisados.

Como passo inicial da pesquisa e ponto central de interesse desta dissertação, foram levantados os dados empíricos de 72 estudantes, para análise e composição de seus perfis. Para continuidade da investigação, a partir da análise das

⁴ O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, e aprovado pelo parecer substanciado do CEP/SD-PB sob o número 3.264.890, em 15 de abril de 2019.

respostas deste primeiro questionário, foram selecionados 24 estudantes da 3ª Série do ensino médio, por terem participado das atividades desenvolvidas desde a implementação do ProEMI.

A pesquisa qualitativa implicou também na observação participante e apreensões do próprio investigador, processo no qual os conceitos teóricos e as realidades investigadas se entrelaçaram, concordando ou trazendo as contradições do processo investigado, nas análises após a obtenção de dados. Ressaltam-se no entrelaçamento de modalidades da pesquisa qualitativa, as verbalizações e narrativas de histórias de vida, que foram utilizadas com base em Abrahão (2007). Considerou-se de um lado, os significados e perspectivas particulares dos estudantes e dos professores e, de outro lado, os aspectos de suas trajetórias na cultura da escola na qual serão considerados e tratados.

Para o levantamento de dados e posterior análise, as atividades inovadoras e macrocampos foram registrados também pela observação participante pela pesquisadora, com documentação por vídeos e fotos. Os dados obtidos nas fases da investigação como um todo, foram sistematizados a partir de Bardin (2011) e analisados considerando os autores selecionados para o presente estudo, compondo as categorias de análise da pesquisa proposta.

Desta forma, a partir das questões consideradas, a presente dissertação tendo como preocupação central o jovem estudante do ensino médio noturno, formulou o seguinte problema: Investigar as narrativas e depoimentos de estudantes do ensino médio noturno, de um Colégio Estadual, no Paraná, durante e após o desenvolvimento do ProEMI (2017-2018), para detectar se as mudanças metodológicas inovadoras propiciadas pelos professores, possibilitaram a visibilidade dos jovens estudantes, identificando os referenciais curriculares socializadores e culturais, que promovem o seu desenvolvimento e valorização no ensino médio noturno.

A partir desta problematização, apresenta-se a seguir o objetivo geral e objetivos específicos desta dissertação:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar as narrativas de estudantes do ensino médio noturno de um colégio estadual de São José dos Pinhais, no Paraná, durante e após a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), para identificar se as mudanças metodológicas e inovações desenvolvidas pelos professores, possibilitaram maior visibilidade dos jovens do ensino médio noturno, para identificar os referenciais curriculares socializadores e culturais que promovam o seu desenvolvimento e valorização no ensino médio noturno.

1.2. Objetivos específicos

- Contextualizar o ensino médio na história da educação brasileira, situando o estudante no processo de seletividade e dualidade do curso, bem como o ProEMI no âmbito das legislações e seus objetivos neste nível de ensino.
- Analisar os processos da cultura escolar e da escola, situando as possibilidades de dar visibilidade aos interesses, necessidades e aprendizagens dos jovens estudantes.
- Identificar e analisar as disposições dos professores quanto ao trabalho com os estudantes do ensino médio noturno, e as metodologias desenvolvidas nas atividades, considerando a possibilidade de mudança metodológica.
- Analisar as formas de participação e opiniões dos estudantes sobre as atividades realizadas como habilidades artísticas e talentos, aprendizagens nas áreas de ensino, novas linguagens e interações entre os jovens para avaliar os processos vividos no ProEMI e identificar seus sentidos.
- Analisar as possibilidades de realização do redesenho curricular, para situar a possibilidade de integração curricular e inovação no trato dos conteúdos de ensino.

No que se refere à apresentação desta dissertação, justifica-se a proposta de estudo e pesquisa, a partir do texto de Introdução, que relatou os processos

desenvolvidos para se chegar à formulação do problema e objetivos da pesquisa, bem como o anúncio das questões implicadas no estudo e investigação do tema, desenvolvidas com maior profundidade nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, buscou-se contextualizar a trajetória histórica do ensino médio na Educação brasileira, destacando os fatos que auxiliam a compreensão de seu caráter elitista e dual, e as diversas reformas educacionais, assim como a fragmentação das políticas implantadas nesta etapa da Educação Básica. Nesse sentido, na primeira parte do capítulo apresenta-se o histórico do ensino médio brasileiro e na sequência são expostas as mudanças ocorridas nesta etapa de ensino após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). A seguir são destacadas em forma comentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; abordando-se, a atual Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No mesmo capítulo apresenta-se a proposta do ProEMI, sua criação e implantação em escolas do Ensino médio, abordando as propostas de inovação nas práticas pedagógicas e de Redesenho Curricular para os cursos de ensino médio.

No terceiro capítulo, foram apresentadas as concepções de currículo, cultura escolar, cultura da escola e as juventudes, considerando a relação entre as práticas pedagógicas propostas pelo ProEMI, articuladas ao processo da cultura escolar e das juventudes do ensino médio noturno.

No quarto capítulo foram descritas: a metodologia da pesquisa realizada, a partir de modalidades da pesquisa qualitativa e seus instrumentos, no entrecruzamento de procedimentos metodológicos que requisitaram nas entrevistas e rodas de conversa a modalidade de histórias de vida e autobiografias.

No quinto capítulo foram apresentados os dados coletados por meio de pesquisa documental, questionários e entrevistas com professores e estudantes do ensino médio noturno e as análises desses dados, as quais foram realizadas a partir de referenciais teóricos de autores selecionados para a pesquisa.

Nas considerações finais, foram abordados os aspectos mais significativos obtidos no estudo e análises realizadas nessa dissertação, a partir do problema formulado, ressaltando os referenciais que constataam a necessidade de considerar a visibilidade das juventudes, em qualquer proposta de reorganização curricular no ensino médio noturno. Recomenda-se o investimento dos órgãos oficiais educacionais, universidades, secretarias de educação e Equipes Pedagógicas de

escolas, nos cursos de formação inicial e continuada a partir da relevância dos conhecimentos sobre as culturas juvenis deste nível de ensino, em direção ao desenvolvimento profissional docente.

2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, CARACTERÍSTICA DUAL E PERSPECTIVAS

Na história da Educação brasileira o ensino médio é caracterizado por uma trajetória que compreende dificuldades de identificação quanto à sua função, como a etapa que finaliza a Educação Básica. O Ensino Médio, então chamado de Ensino Secundário⁵, surge no Brasil a partir dos jesuítas e seu modelo de seminário-escola tinha o objetivo de preparar a elite para o ingresso na Educação Superior. Durante muito tempo esta etapa do ensino, foi marcada por este caráter elitista e por uma trajetória que evidencia uma dualidade, entre a formação geral ofertada para as elites e a formação técnica oferecida aos trabalhadores.

Krawczyk (2011, p. 754), ao refletir sobre o sistema educacional brasileiro, afirma que é consensual a percepção de que este nível do ensino brasileiro, provoca debates controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência dos estudantes, seja pela qualidade da educação ofertada, seja pela discussão sobre a sua identidade formativa e educacional. Cury (1991) também se referiu ao ensino médio como o nível mais problematizado historicamente na educação escolar brasileira e que revela o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional.

A escola pública herdou uma série de desafios e desconformidades que se refletiram na dificuldade da oferta de um ensino médio de qualidade, o qual deveria abranger a formação humana integral, preparando o jovem para o acesso aos conhecimentos científicos e que contemplassem sua vida pessoal e profissional, considerando as necessidades da vida na sociedade contemporânea. Segundo Krawczyk (2011), fala-se da falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão e fracasso escolar, da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito definida.

Os resultados de estatísticas apontam ainda hoje, notadamente na esfera do ensino público, para problemas preocupantes ainda não superados. Neste cenário preocupante, se inclui o baixo desempenho nas avaliações, a falta de interesse dos alunos, o pouco tempo destinado aos estudos no caso do curso noturno. No trabalho

⁵ O atual ensino médio já teve outras denominações, tais como, “ensino secundário”, “liceu”, “ensino do segundo grau”.

curricular dos professores, constata-se a dificuldade de promover a integração entre a formação geral, profissional e propedêutica que prepare para a continuidade dos estudos em nível superior.

O currículo vigente em duas escolas de Direito, criadas na década de 1820, uma em São Paulo e outra em Recife, segundo Romanelli (2014) levaram à existência do monopólio do ensino superior, o que influenciou a composição do currículo e estrutura da escola secundária, configurada por critérios que restringiram os objetivos necessários a esta etapa escolar, a saber:

- a) o ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão por que seu conteúdo se estruturou em função deste;
 - b) os candidatos aos cursos superiores eram examinados nesses próprios cursos, segundo critérios fixados por estes mesmos.
- Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas (ROMANELLI, 2014, p.40).

Segundo a autora, a consequência foi que o ensino, principalmente o secundário, era ofertado pela iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, pois somente as famílias da elite podiam pagar a educação de seus filhos. Desta forma,

A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos. A legislação decorrente desse processo culminou com a isenção da obrigatoriedade de frequência, com o que se instituiu a matrícula por disciplina e se eliminou a seriação. Aos poucos, tanto liceus provinciais quanto colégios particulares foram-se convertendo em meros cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior existente. [Por aí se pode avaliar quão propedêutico era o ensino secundário e ao mesmo tempo, quão seletivo acabou por ser.] (ROMANELLI, 2014, p.41).

Küenzler (2009), caracteriza de forma crítica o surgimento em 1909, no Brasil das escolas jesuítas de artes e ofícios, que:

[...] antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua, ou seja, a formação profissional aparece como política pública em uma perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KÜENZLER, 2009, p. 27).

Küenzer (2009) afirma que as elites tinham uma trajetória definida: passavam do ensino primário para o secundário propedêutico, e chegavam à Educação Superior, sendo o foco a preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade. Para os demais, se ofertava uma formação com foco nas habilidades profissionais, ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido. Essa dualidade reforçou as necessidades da divisão técnica e social do trabalho em manual e intelectual e tornou-se uma característica do Ensino Secundário no Brasil.

A partir da década de 1930, as transformações no mundo do trabalho e a crescente necessidade de mão de obra qualificada provocaram mudanças nas estruturas da educação brasileira. Ressalta-se que a partir da década de 1940, inaugura-se um conjunto de reformas para o ensino médio, que se propagou e persiste até os dias atuais.

Neste período, segundo Küenzer (2000, p.28), as escolas e cursos começam a proliferar para atender aos vários ramos ocupacionais. Especialmente para as classes menos favorecidas, na década de 1930, foi implantado o ensino profissionalizante, buscando romper com o caráter propedêutico do Ensino Secundário.

Xavier (1990) aponta que essa dualidade educacional ficou mais pronunciada no Brasil a partir do momento em que uma pequena parte das classes populares passou a ter acesso à escola. As reformas de Francisco Campos, em 1931, e de Gustavo Capanema, em 1942, reforçaram esta forma dual da educação escolar do ensino.

A reforma de Francisco Campos, criou um sistema nacional de Educação, controlado pelo Estado, em todo território nacional. Em 1942, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, ocorreu a reforma educacional conhecida como Reforma Capanema, implantada sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Romanelli (2014) destaca que não há um consenso entre estudiosos sobre o que representou o Estado Novo no Brasil; alguns acreditam que houve favorecimento dos interesses da burguesia em relação à esfera industrial. Outros pensam que o beneficiamento maior foi para as camadas populares, pois teve como base uma política assistencialista.

A partir da reforma Capanema, determinou-se legalmente o ensino dualista, que se voltou para os jovens estudantes, a partir dos diversos decretos que

decorreram da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, visando contribuir para atender às necessidades de um novo modelo de economia.

Küenzer (2000) relata que nesse período, a formação profissional contava com o nível médio de segundo ciclo, podendo ser: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o curso normal, mas essas formações não davam acesso ao Ensino Superior, sendo que somente os concluintes do curso Secundário poderiam ter acesso a esse nível de ensino. Segundo a autora, o Ensino Secundário tinha um caráter propedêutico, ou seja, de possibilitar a continuação dos estudos. Voltava-se para a formação das camadas dominantes e dirigentes da sociedade, por isso se diferenciava do ensino profissional.

Küenzer (2009) destaca que a divisão entre escolas propedêuticas e profissionais, atendia à racionalidade da divisão do trabalho exigida pelas práticas de gestão e organização taylorista-fordista, expandidas em nosso país a partir da década de 1930 e intensificadas nos anos 1940.

Conforme Romanelli (2014), ainda na década de 1940, havia uma pressão pela expansão do ensino, provinda da revolução capitalista e pelo processo de industrialização, que passara a exigir a formação como pré-requisito para o trabalho assalariado. Isto representou um crescimento da demanda social pela educação, mas não representou a democratização do ensino, que mantinha um caráter aristocrático e patriarcal, marginalizando grande parte da população, pela falta da oferta, ou por um sistema educacional de caráter seletivo que contribuiu para aumentar as desigualdades sociais no contexto socioeconômico brasileiro.

É como se o espaço escolar propusesse um certo comportamento que a escola definiu como correto. Segundo Bourdieu (2009), neste caso a propriedade se apropria de seu proprietário, encarnando-se sob a forma de uma estrutura geradora de práticas que se adequam à sua lógica e às suas exigências.

Desta forma, sob um pretenso apoio aos indivíduos na construção do sucesso social, e ancorada na certeza de favorecer o indivíduo a transpor-se de uma situação cultural que considera precária, a uma margem cultural considerada como ideal, novamente amplia-se a desigualdade. Essa lógica que se consolidou no pensamento educativo escolar, busca adaptações a condutas socialmente aceitas, reafirmando o modelo educativo que a escola considera correto “conforme sua lógica e suas exigências” (BOURDIEU, 2009, 95).

Estaria a escola ainda buscando garantir ao público que a frequenta, a realização das proposições que acredita legítimas, e que seriam apropriadas à ascensão social ou ainda para a adesão a uma cultura aceita como correta para as possibilidades de sucesso social ? Segundo Bourdieu (2007), a escola está pautada nesse ponto de vista, e ao fazê-lo, condiciona os determinantes que levam os indivíduos a se ajustar à cultura dominante que equaciona como superior.

Para Bourdieu (2007), ao considerar as desigualdades socialmente condicionadas que adentram a escola e a cultura, é possível concluir que a equidade formal à qual todo o sistema escolar obedece, ao proclamar ideais democráticos, protege melhor os privilegiados do que os indivíduos de classes menos favorecidas.

Em 1961, foi aprovada a LDB nº 4.024, e segundo Lopes, Bortoloto e Almeida (2016, p. 559). Com a promulgação dessa lei, “os concluintes do colegial técnico puderam candidatar-se para cursos de nível superior”, porém, ao mesmo tempo que a legislação oportunizava o ingresso ao ensino superior para as classes populares, provenientes da formação profissional, também intensificava a necessidade da oferta de educação profissional, reforçando o discurso predominante que colocava a educação como necessária para atender às demandas do mercado produtivo.

Em 1971, a nova LDB (Lei nº 5.692/1971) tornou compulsória a educação profissional e consolidou o dualismo educacional. Segundo Lopes, Bortoloto e Almeida (2016, p. 560),

a justificativa por tornar esse nível de ensino compulsório, sustentava-se nas críticas ao ensino geral, que não garantia o atendimento das demandas por técnicos no Brasil, tampouco atendia aos anseios dos jovens, de forma a prepará-los para o ingresso no Ensino Superior.

As autoras também afirmam que houve uma resistência por parte dos pais e alunos, bem como da estrutura educacional e empresarial, em aceitar esse modelo de formação.

O dualismo educacional reforçou-se após a promulgação da Lei 7044/82, que organizou o sistema de ensino em educação geral e nível técnico profissional, voltado para a formação da classe trabalhadora. Conforme ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.9),

[...] os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos

propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

Durante a década de 1980, iniciaram-se as discussões sobre a necessidade da elaboração do projeto de educação que seria apresentado na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996.

Com a promulgação da nova LDB, o ensino secundário ou segundo grau passou a denominar-se ensino médio e a fazer parte da Educação Básica, deixando de ocupar posição intermediária entre o ensino fundamental e superior, situando-o como etapa final da Educação Básica. A LDB (LEI 9394/1996), em seu artigo 22, aponta que o ensino médio tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

De acordo com Krawczyk (2011, p.754), “a inclusão do ensino médio no âmbito da Educação Básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

A LDB entre outros preceitos para o Ensino Médio, prevê também, em seu artigo 4, inciso II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, a qual posteriormente foi reforçado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ao tornar obrigatória a oferta de Educação Básica dos 04 aos 17 anos até o ano de 2016. Ressalta-se que a atual LDB não faz diferenciação entre as especificidades do Ensino Médio diurno e do Ensino Médio noturno.

Sobre as finalidades do ensino médio, a LDB (Lei 9.394/1996) estabelece no art. 35;

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Lopes, Bortoloto e Almeida (2016, p. 562) relatam que,

o Ensino Médio e Profissional, no contexto da década de 1990, vinculou a adequação das forças econômicas e políticas ao novo padrão de acumulação capitalista, com implementação de reformas inovadoras que levaram em conta um padrão pautado na acumulação flexível.

Dessa forma, observa-se que as reformas para o Ensino Médio na década de 1990 continuaram adequadas às exigências do capitalismo e reforçando a dualidade histórica entre educação geral e profissional.

No início do século XXI, houve um crescimento no número de matrículas no ensino médio no Brasil. Conforme Zibas (2005), em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas, já em 2003, o número chegou a 9 milhões de alunos matriculados. Krawczyk e Silva (2017) explicam que, o aumento progressivo de matrícula nesta etapa de ensino se deve às alterações ocorridas no Ensino Fundamental. Dentre elas, as políticas de correção do fluxo escolar dos anos 1990, que contribuíram para o aumento da taxa de conclusão desta etapa e, consequentemente, impulsionaram a ampliação da matrícula no ensino médio.

Esse fato representou maior democratização do acesso, porém a extensão na demanda, relacionada ao aumento de concluintes do ensino fundamental, foi considerada por Oliveira (2004, p. 158) como sendo um “movimento de expansão forçada do ensino médio”. Segundo o autor, o crescimento da oferta do ensino médio se deu de forma desordenada, ocupando os espaços ociosos do ensino fundamental, com condições precárias e espaços físicos inadequados, sem se preocupar com as necessidades dos alunos, em especial o aluno trabalhador do período noturno.

Desta forma, justificou-se que os indivíduos se ajustassem ao sistema. Nessa forma de ajustamento estão condicionados certos arbitrários culturais. Nogueira e Nogueira (2006), referem-se ao conceito de arbitrário cultural, afirmando que,

A seleção de significados que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, [...] não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas, ou a uma natureza humana (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 36).

Assim, o arbitrário cultural é a concepção cultural dos grupos e classes dominantes, imposta a toda a sociedade por meio da escola. Diante disso, os indivíduos, na tentativa de superar suas dificuldades sociais e adentrar uma

determinada cultura dominante, buscam uma ascensão social, como se observa nas crenças do senso comum. A escola, como instituição equalizadora de condições e oportunidades, constitui em suas propostas pedagógicas e curriculares uma impossibilidade de apropriação de conhecimentos e valores, e tende a não trazer os benefícios esperados na fase do ensino médio.

Sobre a expansão do ensino médio na década de 1990, Krawczyk (2011) afirma que,

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Segundo a autora, para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, permanecem os desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, a necessidade de investimentos públicos, entre outros.

2.2 O PROEMI E AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS DE ENSINO MÉDIO: AS DCNS DE 2012

Diante das dificuldades que o ensino médio regular veio enfrentando historicamente no Brasil, com relação às necessidades educacionais e da formação dos estudantes desta etapa de ensino, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica, no ano de 2009, criaram diversas propostas nas últimas décadas. Um dos programas propostos para os colégios de ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), teve como objetivo, a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais. Este programa consistiu em proposta de apoio à promoção de inovações pedagógicas nas escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular do ensino médio. Com esse programa, pretendeu-se a "superação das desigualdades de oportunidades educacionais, universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a

17 anos no ensino médio" (BRASIL, 2009, p.5).

O ProEMI também foi apontado pelo Parecer CNE/CP n. 11/2009 como potente para contribuir para a atualização de uma nova Diretriz Curricular para o Ensino Médio:

[...] o Programa Ensino Médio Inovador [...]. Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.7).

Constata-se que o ProEMI foi além da expectativa apontada no documento orientador, ao invés de contribuir para a atualização das Diretrizes, contribuiu para a criação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs/2012), as quais foram publicadas no ano de 2012, afirmando que "o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos" (art. 3.º) e que em todas as suas formas de oferta e organização, deve ser baseado na "Formação integral do estudante" (art. 5.º, Inciso I).

O documento, em seu art. 3º, também afirma que "o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos" e enfatiza a educação integral como fundamento e propõe a integração entre "trabalho, ciência, cultura e tecnologia", incluindo uma parte diversificada, que esteja adequada às demandas e exigências dos jovens.

As DCNs de 2012, também destacaram, nesta perspectiva, "(...) o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal." (BRASIL, 2013, p.14), o que se considera um grande avanço, se comparado com o modelo anterior proposto em 1998, que tinha grande ênfase no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Também apontaram a possibilidade da organização de uma escola de ensino médio voltada à realidade do século XXI, e integrada às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de nosso país.

Em 1998, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 03 de 26 de junho de 1998), que orientam a execução de uma proposta voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, as

quais posteriormente são utilizadas como referência para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

A partir das DCNEM de 1998, a base nacional comum dos currículos passou a ser organizada por áreas de conhecimento: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, CNE, 1998).

Ao adotar a perspectiva do currículo por competências, segundo Lopes (2002, p.150) “...a organização curricular não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos.”

Os quatro eixos: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, de autoria Jacques Delors (2003), foram definidos pela UNESCO como pilares da educação para o século XXI e nortearam os fundamentos de uma educação por competências.

Apesar da orientação de organizar o currículo por áreas, buscando a integração do conhecimento, ocorreu o contrário, pois os conteúdos foram “...subdivididos de forma essencialmente disciplinar” (Lopes (2002, p.164). Deste modo, segundo Ramos (2011, p. 4), “as grades curriculares passaram a mostrar as áreas de conhecimento e respectivas disciplinas, cargas horárias dos tempos letivos, carga horária e disciplinas e/ou atividades da parte diversificada do currículo”. Segundo a autora, os planos de aula se preocuparam em enunciar as competências e foram adotadas as nomenclaturas postas pelas diretrizes, assim como propostos objetivos de contextualização e de interdisciplinaridade, ao desenvolver o trabalho das áreas curriculares.

Nesse período, a Portaria n°. 0438, de 28 de maio de 1998, implantou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual visava avaliar os estudantes ao fim da Educação Básica, além de egressos do ensino médio, que desejassem verificar seus conhecimentos por meio da verificação do desempenho individual.

2.2.1 Programa Ensino Médio Inovador: referencias dos documentos orientadores

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi criado pelo governo federal, por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, sendo uma estratégia para

apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, objetivando, conforme disposto no art. 2º dessa portaria:

(...) apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p. 52).

Desde a criação do ProEMI foram elaborados cinco documentos orientadores, nos anos de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016. Todos eles com o mesmo intuito de orientar e apresentar as especificidades do Programa.

O Programa Ensino Médio Inovador assumiu como principal objetivo:

Estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (...) Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p.7).

Em 2009, a adesão ao ProEMI era voluntária e seletiva, isto é, somente algumas escolas do país participariam da fase de experimentação do programa e caberia às secretarias estaduais promoverem a seleção. Isleb⁶ (2014, p.21), em sua dissertação sobre a relação do ProEMI com os dados de fluxo escolar, relata que, para a experimentação inicial do programa foram selecionadas 339 escolas de Ensino Médio Públicas de 17 Estados brasileiros, mais o Distrito Federal para fazer parte desta experiência curricular. Em 2011, o número de escolas selecionadas somava 2.000 (dois mil). Em 2013, todas as escolas dos sistemas de Educação estaduais e

⁶ ISLEB, Vivian. "O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar". **Dissertação** (2014) na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

distrital poderiam participar. Com isso, todos os Estados brasileiros aderiram ao ProEMI (BRASIL, 2013).

Às Secretarias Estaduais de Educação também competia oferecer o suporte técnico e legal às escolas para a implementação do Programa, e garantir que cada participante do ProEMI pudesse dispor de um professor do quadro permanente para desempenhar as funções de coordenador local e articulador das ações de organização curricular propostas; constituir Comitê Gestor do Programa; gerar o Plano de Atendimento Global (PAG) e, enviá-los pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) para a apreciação da SEB/MEC. (BRASIL, 2011).

A partir de 2016, o documento orientador do programa indicou que as secretarias estaduais e distrital de educação priorizassem a seleção das escolas que receberam recursos do ProEMI em 2014, ou que possuísem Indicador de nível socioeconômico baixo ou muito baixo, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Também orientou que fossem considerados aspectos como: necessidade de estabelecimento de ações para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; estrutura curricular e ambientes escolares que possibilitassem a ampliação gradativa do tempo do estudante na escola, visando à implementação da educação em tempo integral; capacidade de articulação com outras instituições, políticas públicas e programas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; capacidade para aprimorar o atendimento escolar voltado às especificidades dos estudantes do período noturno (BRASIL, 2016, p. 6).

O financiamento do ProEMI era realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁷, por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), sendo possível a contratação de profissionais para atender aos projetos das unidades escolares, assim como a adequação de espaços físicos para o desenvolvimento da sua proposta curricular.

De acordo com a Resolução nº 31 de 22 de julho de 2013, os valores previstos eram vinculados ao número de alunos matriculados nas unidades de ensino, com base no censo escolar do ano anterior ao repasse da verba, podendo variar entre

⁷ O FNDE foi o responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, nos termos da Resolução CD/FNDE Nº 17, de 19/04/2011 (BRASIL, 2011b).

R\$30.000,00 (trinta mil reais) para escolas com até 100 alunos matriculados e, R\$200.000,00 (duzentos mil reais) para escolas com matrícula superior a 1.401 alunos.

Verifica-se que a reivindicação da escola pública por verbas é histórica e a possibilidade de acessar esses recursos financeiros para o desenvolvimento de práticas mais interessantes para os estudantes, pode ser considerada de extrema importância.

As escolas também foram orientadas a acompanhar o fluxo escolar e analisar e acompanhar os índices de aprovação, reprovação, evasão, abandono, após o desenvolvimento das ações do ProEMI (BRASIL, 2013).

2.2.2 A noção de inovação: expectativas dos estudantes e demandas da sociedade atual

O ProEMI previa um trabalho curricular inovador, considerando a disseminação da cultura, um currículo dinâmico e flexível que atendesse às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Nesta perspectiva, propôs atividades que promovessem a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Para a elaboração da proposta curricular, o documento orientador de 2009 determina as seguintes ações para as instituições que aderiram ao programa:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009, p.10-11).

O ProEMI propunha a ampliação do tempo de estudos e a alteração das práticas pedagógicas para atender aos anseios dos jovens, sendo destinado não só apoio financeiro, mas também apoio técnico e pedagógico aos seus participantes. O programa também estimulava uma reestruturação curricular nas escolas públicas de ensino médio do Brasil, baseada nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia; e a diversificação de práticas pedagógicas orientadas visando a integração entre teoria e prática (BRASIL, 2014, p.9).

No intuito de ratificar os principais objetivos da proposta para o Ensino Médio Inovador, a Secretária de Educação Básica do MEC, na época, a Professora Maria do Pilar, na abertura da Audiência Pública Nacional, ao expressar o sentido da proposta do ProEMI, apresentou na introdução de seu discurso, a fala definidora sobre inovação de Martha Gabriel⁸:

INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas ideias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma ideia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas ideias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta (BRASIL, Parecer CNE/CP Nº 11/2009, p. 7).

Observa-se que o foco do ProEMI é a aprendizagem do estudante e a melhoria da prática pedagógica, a qual implica em trazer elementos de inovação. Para tanto, prioriza-se a vivência de um ensino contextualizado que se “articula com as diversas áreas de conhecimento e que traga em sua essência, a perspectiva de inovação curricular” (Parecer CNE/CP nº. 11/2009).

Em relação à concepção de currículo inovador, o Documento Orientador de 2009 é o único a expor uma seção específica de apresentação dos marcos conceituais para um currículo inovador, reiterando os pressupostos teóricos descritos no Parecer CNE/CP nº. 11/2009, na perspectiva do trabalho como princípio educativo e na

⁸ Graduada em Engenharia, especialista em Marketing e Design. Mestre e Doutora em Artes. Autora do livro “Marketing de Otimização de Buscar”.

organização do Ensino Médio de forma integrada ao trabalho, a ciência, a cultura e tecnologia.

Sendo assim, ao evidenciar a vinculação entre trabalho, ciência e cultura, o documento (BRASIL. 2009, p. 10) estabelece as dimensões e objetivos para uma escola ativa, a partir de objetivos específicos para organização curricular, sendo eles:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação a mera memorização;
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;

- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família;
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos;
- Ofertar de atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes.

Ao analisar as indicações de objetivos para a organização do ProEMI, cabe considerar as acepções de Bourdieu, descritas no relatório “Proposições para o ensino do futuro”.

Medeiros (2011, p. 97), baseada em Robbins (2004) afirma que essas proposições são uma “ilustração do modo como o trabalho de Bourdieu estendeu-se em nível teórico-metodológico, mas igualmente na abordagem de práticas educacionais e do desenvolvimento da organização do sistema educacional”. A autora apresenta os princípios considerados por Bordieu importantes para a educação do futuro, sendo eles: A unidade da ciência e a pluralidade das culturas, a diversificação das formas de excelência, a necessidade da multiplicação de chances, a unidade no e pelo pluralismo, a revisão periódica dos saberes ensinados e a unificação dos saberes transmitidos, a necessidade de uma Educação ininterrupta e alternada, o uso de técnicas modernas de Educação e de difusão da cultura para um ensino exemplar e abertura na e para a autonomia.

2.2.3 A proposta de redesenho curricular no ProEMI

O ProEMI propunha a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) para redimensionar o currículo do ensino médio, adequando-o às necessidades de aprendizagem e de inovação na práxis educativa trazidas pela educação do século XXI.

Os documentos orientadores sugerem que a reestruturação curricular (documento 2011) ou os PRC's - Planos de Redesenho Curricular (documento 2013), sejam feitos a partir de áreas de conhecimento e apresentem os macrocampos, os

quais correspondem a

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2011, p.14).

O documento propõe oito macrocampos⁹: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento, sendo que destes, os dois primeiros apresentavam caráter obrigatório.

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC), propôs atender às reais necessidades da escola, tendo como objetivo o fomento de melhorias importantes que buscassem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Para isso, propôs o reconhecimento das características locais, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica, e também as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino, que poderão ser organizadas de diferentes formas, a saber:

[...] disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2016, p.7).

A Integração Curricular também é considerada como pressuposto para a inovação, e é defendida como projeto de currículo, enquanto um caminho para a superação da separação entre teoria e prática no ensino médio.

Após um esforço em consolidar as políticas da Educação Profissional e Tecnológica na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos e a retomada do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, torna-

⁹ No documento orientador de 2014, o termo macrocampos é substituído por Campo de Integração Curricular.

se fundamental para a política pública o desenvolvimento de ações programáticas voltadas para o atendimento mais universal do ensino médio; bem como consolidar as dimensões constituintes do Trabalho, da Ciência, Tecnologia e Cultura para toda e qualquer proposta educacional desta etapa final da educação básica (BRASIL, 2009, p.06).

Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar. O ProEMI contribuiu para uma nova forma de se pensar o currículo do ensino médio, incentivando a promoção de inovações pedagógicas.

O Parecer CNE/CP nº. 11/2009, que institui o ProEMI, destaca que uma nova forma de organização curricular implica uma nova maneira de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem, prevendo uma mudança na formação dos professores, a qual deveria ser realizada no próprio local de trabalho, no sentido de refletir coletivamente e na perspectiva da troca de experiências. O parecer também apontou o distanciamento da formação inicial dos professores, a qual não capacita para uma docência interdisciplinar e integradora.

O documento orientador de 2009 expõe que o MEC pode promover formação continuada permanente para os professores por meio da Diretoria de Políticas de Formação; Materiais Didáticos e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB), articulado com a Secretaria de Educação à Distância (SEED); e a Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES) (MEC, 2009).

A partir desse contexto o documento orientador de 2013, indica a possibilidade de formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades do ProEMI, sendo que os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio em uma ação articulada ao Redesenho Curricular proposto pelo ProEMI (BRASIL, 2013, p. 6).

O Documento Orientador de 2014 aponta a necessidade da oferta de formação docente com vistas à adequação da prática pedagógica às novas mudanças paradigmáticas advindas do avanço da ciência e da tecnologia na escola, para um ensino médio inovador (BRASIL, 2014).

Para a efetivação das propostas do ProEMI tornou-se necessário que a formação continuada dos professores também se voltasse à promoção de um diálogo articulador entre os saberes, o que exigiu compartilhamento de conhecimentos com os demais docentes, planejamento coletivo e execução integrada. Acredita-se que a compreensão de um melhor entendimento do programa por parte dos professores foi

essencial para a ruptura de processos de fragmentação e descontinuidade das práticas pedagógicas.

O documento orientador de 2016 destaca que o ProEMI se apresentou como um instrumento fundamental para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, pois

dissemina a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida (BRASIL, 2016, p. 3).

Ressalta-se que a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), aprovada em fevereiro de 2017, e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018, trazem implicações radicais com relação à organização e o currículo dessa etapa da Educação Básica, o que implicou na continuidade do ProEMI. Sendo assim, analisar as teorias do currículo escolar, cultura escolar, a cultura da escola e as relações com as juventudes são necessárias para o enriquecimento dessa pesquisa.

2.2.4 O ProEMI no Estado do Paraná

O Estado do Paraná, inicialmente aderiu ao ProEMI com a adesão em 84 estabelecimentos de ensino. No ano de 2013 o Estado contava com o Programa em 93 instituições de ensino. De acordo com Engelmann (2016)¹⁰, em sua dissertação sobre o ProEMI no Estado do Paraná, nesta época não havia a ampliação da carga horária, pois o programa era ofertado por meio de atividades curriculares organizadas no contraturno escolar, com quatro horas semanais cada uma.

Os estabelecimentos de ensino participantes do Programa poderiam ofertar entre duas e quatro atividades selecionadas dentro dos macrocampos definidos no documento orientador. O MEC orientava como macrocampos obrigatórios, o Acompanhamento Pedagógico e a Iniciação Científica e Pesquisa. A Secretaria de

¹⁰ Engelmann, Derli Adriano. Dos (des) caminhos percorridos pelo ensino médio ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – proposto pelo MEC - Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016

Estado da Educação determinava ainda aos estabelecimentos, também como macrocampo obrigatório, a Participação Estudantil.

Entre os anos de 2013 e 2014, o MEC possibilitou a expansão do Programa e a adesão de novos estabelecimentos de ensino. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) ampliou o número de estabelecimentos, porém aboliu a oferta de atividades de contraturno.

Neste contexto, a SEED/PR encaminhou ao MEC o Ofício 4921/2013 tratando da proposta de adesão ao ProEMI no Paraná. Primeiramente, na opinião da SEED, a proposta do Programa caracteriza-se como um importante indutor a reflexões e ações na escola e poderia contribuir para a formatação de um redesenho curricular, que possibilite superar as defasagens como repetência e evasão escolar. Na sequência, propôs ao MEC a ampliação do Programa, porém sem a ampliação da carga horária, sugerindo cinco proposições: a adesão pelas escolas que ofertavam o Ensino Médio no período noturno (1154 escolas), pois, para estes estabelecimentos, não era exigida pelo MEC a ampliação da carga horária; a adesão pelas escolas que ofertam o ensino Médio Profissionalizante (178 escolas), tendo em vista que já contavam com carga horária ampliada com cursos de 3.200 horas.

A terceira proposição se referia à adesão por instituições agrícolas (18 escolas) e florestais (1 escola). A quarta proposta era a adesão das instituições com curso de Formação de Docentes (186 escolas), pois estas também já contavam com um currículo de carga horária ampliada. A última proposição descrita no documento pedia autorização do MEC para adesão do Programa por estabelecimentos de Ensino Médio diurno que não tinham ampliação de carga horária, mas que, segundo a Secretaria de Estado da Educação, possuíam estrutura física e poderiam executar o ProEMI no turno e tempo (4 h com 5 aulas) que atuavam.

O MEC respondeu às proposições da SEED/PR, aceitando que a adesão no Estado do Paraná fosse realizada pelos estabelecimentos que ofertavam o Ensino Médio Noturno, sem ampliação da carga horária; pelas escolas que ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; pelas Escolas agrícolas e florestais e também pelas escolas com curso de formação de docentes – Normal Médio.

Em 2013, a SEED/PR publicou uma orientação¹¹ para a adesão e elaboração do projeto de Redesenho Curricular do ProEMI no Estado do Paraná. O documento apresenta diversas inquietações relacionadas ao ensino médio noturno, destacando a problemática da evasão escolar e à qualidade do ensino ofertado aos estudantes. Com isso, justificou a proposta do Estado do Paraná em aderir ao ProEMI, para o ensino médio noturno, objetivando que os problemas apontados, entre outros tantos, sejam tratados com prioridade e com a devida atenção.

O documento orienta que as ações a serem planejadas devem ser prioritariamente pensadas e articuladas para a oferta do Ensino Médio Noturno, não impedindo sua aplicação também no período diurno. Ressalta-se que o colégio pesquisado aderiu ao ProEMI no ano de 2016, sendo que foi implementado a partir do ano de 2017, especificamente no ensino médio noturno, o que oportunizou, nos anos de 2018 e 2019 o desenvolvimento da presente investigação.

2.2.5 Constatações sobre a proposta curricular da BNCC: razões para a busca de visibilidade sobre o jovem do ensino médio noturno

No ano de 2017, a medida provisória de nº 746¹², de julho de 2016, foi transformada na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), chamada de Lei da Reforma do Ensino Médio, sendo aprovada no Congresso Nacional com rapidez e pouco debate. No ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio também foi aprovada, como proposta que trouxe alterações extremas nessa etapa da Educação Básica. A BNCC do ensino médio afirma que,

Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, pg. 35).

¹¹ Documento “Orientações pedagógicas para adesão e elaboração do projeto de Redesenho Curricular do Ensino Médio Inovador no Paraná” (SEED, 2013).

¹² Nesse período houve diversos movimentos de resistência de oposição à MPV 746/2016, envolvendo profissionais da educação, representantes da sociedade civil, e destaca-se o movimento de ocupação das escolas secundaristas, organizado pelos estudantes do ensino médio nos colégios estaduais brasileiros, a exemplo do estado do Paraná.

Verifica-se que os argumentos utilizados para a realização dessa reforma no ensino médio, parecem estar justificados pelas problemáticas apresentadas nessa etapa de ensino. Considera por exemplo, o baixo rendimento dos estudantes nas avaliações do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que avalia somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Neste contexto, Ferreira (2017) relata que, na perspectiva da “ordem e progresso”, o Ministério da Educação (MEC), apresentou uma contrarreforma¹³ para o ensino médio e argumenta:

[...] assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum (FERREIRA, 2017, p. 303).

A autora também aponta um outro exemplo utilizado como referência de qualidade, citando o sistema educacional da Finlândia, porém ressalta que esse sistema é totalmente público, em todos os níveis de ensino, pois o governo daquele país acredita que todos os jovens devem estudar em escolas custeadas pelo poder público, voltadas para o interesse da sociedade. (FERREIRA, 2017).

Ao abordar o currículo do ensino médio, a Lei nº 13.415/2017, em seu art.4º, altera o art.36 da LDB, o qual passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, o currículo do ensino médio será dividido em cinco itinerários formativos, são eles: Linguagens, Matemática, Ciências

¹³ A autora utiliza o termo contrarreforma, baseada em Behring (2003), a qual estudou o profundo retrocesso das políticas sociais ocorridas na década de 1990, recusando-se a vincular o conceito de reforma a processos regressivos, pois esse conceito faz parte do movimento operário, como uma estratégia revolucionária.

da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional e a distribuição dos itinerários será realizada pelos sistemas estaduais de educação.

No Brasil, muitos estudantes frequentam a escola mais próxima de sua residência, e caso esta não ofereça o itinerário de seu interesse, o aluno terá que aceitar aquele ofertado na instituição, ou se deslocar até outra escola, o que impede a sua autonomia em escolher o itinerário que cursará. Ressalta-se que a Lei não prevê como será a organização dos itinerários nos municípios ou localidades que possuem somente uma escola de ensino médio.

De acordo com a Lei, o estudo da Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assim como a obrigatoriedade da Língua Inglesa. Porém, verifica-se que apesar de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia serem citadas, a Lei diz apenas que o ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas dessas disciplinas, sem maiores orientações. Acredita-se que essa situação pode abrir espaço para que esses conteúdos sejam estudados e praticados, mas não necessariamente como disciplinas formais.

Silva e Scheibe (2017, p.26) afirmam que essa organização “tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais”, sendo mais uma forma de sonegação do direito ao conhecimento.

É bastante preocupante a determinação com relação ao itinerário “formação técnica e profissional”. A Lei assegura que profissionais com ‘notório saber’ poderão atuar como docentes, ministrando conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Também prevê a possibilidade de parcerias público-privadas para a oferta de formação técnica e profissional e a realização de convênios para a oferta de cursos à distância. Sobre isso, Silva e Scheibe (2017, p.27) alertam:

[...] aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação.

Ferreira (2017, p. 294) afirma que, além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, “a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores, ligados fortemente aos interesses privatistas

e mercantis”, e também reafirma que o conteúdo da referida lei, tende a aprofundar as desigualdades escolares.

A Lei nº 13.415/2017, também decretou que a formação comum a todos, norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), não poderá ser superior a mil e oitocentas horas durante todo o ensino médio, e a carga horária anual deverá ser ampliada, de forma progressiva, de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas, até o ano de 2022.

Krawczyk e Ferreti (2017, p. 37) ressaltam que,

a redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 37).

Nesse contexto, verifica-se que o ensino médio brasileiro, desde a sua criação, passou por diversas reformas e organizações curriculares e mais uma vez está diante de uma nova proposta normativa. Para Küenzer (2009), o problema do Ensino Médio é constituir um nível de ensino que precisa articular duas necessidades fundamentais: a preparação para a Educação Superior e a preparação para o trabalho, sendo que o desafio é a formulação de uma concepção que articule de forma competente essas duas dimensões.

Ao analisar a Lei nº 13.415/2017, é possível perceber um movimento em direção a uma proposta de formação delimitada, que reforça, além das desigualdades sociais, uma concepção mercantilista para o ensino médio, ignorando o caráter mais abrangente promovido pela LDB de 1996.

Embora a Lei proponha que os currículos considerem a formação integral do estudante, ela determina que alguns conhecimentos sejam mais valorizados que os outros, ao determinar a carga horária das disciplinas. Ao definir que, ao término do curso, o aluno deve mostrar-se apto apenas em determinadas áreas, a própria Lei se contradiz e impede que o aluno tenha uma formação integral.

Constata-se que a atual Reforma do Ensino Médio não foi debatida com a sociedade civil e com os profissionais da Educação, notadamente do ensino médio

diurno e noturno, que precisarão lecionar diante de um contexto em mudança e sem o conhecimento profundo da nova organização e suas consequências para a formação do estudante. Como reforçam Krawczyk e Ferreti (2017, p. 37), “neste momento de uma política educacional fortemente regressiva, cabe à sociedade como um todo estimular e assumir o controle social sobre os rumos que venham a tomar a educação de nossos jovens”.

Para que se vislumbre mudanças significativas, é preciso organizar a formação dos professores, obter uma estrutura adequada e o estabelecimento de uma escola que se torne de várias formas, não somente atrativa, mas propiciadora de processos de formação que favoreçam aos jovens, suas culturas e sua cidadania. Importa que os estudantes possam construir projetos, sentir-se interessados nas atividades das disciplinas e que possam vivenciar encontros entre os grupos do colégio e representantes da vida social e cultural, que possam contar/trocar/compartilhar suas experiências de estudo, de vida e de pesquisa.

Diante destas possibilidades que se abriram na pesquisa, verificou-se a importância da atenção às culturas juvenis no ensino médio noturno. Identificar neste momento as complexas questões implicadas na proposta curricular da BNCC com relação às reais condições dos estudantes das escolas estaduais no ensino médio, torna-se uma questão central. Neste sentido, sensibilizar os órgãos oficiais educacionais e a sociedade sobre a importância da visibilidade sobre os jovens das escolas públicas de ensino médio, busca favorecer maior investimento na análise e produção de propostas de ensino e agendas que considerem as culturas, interesses e necessidades juvenis.

3 A VISIBILIDADE SOBRE O JOVEM ESTUDANTE: A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA NA ESFERA PÚBLICA

Refletir sobre as mudanças da sociedade contemporânea em todas as áreas da vida humana, e suas complexas relações com os jovens estudantes do ensino médio, torna-se um dos grandes desafios da educação escolar brasileira no século XXI. Os dilemas da atualidade exigem visões mais abrangentes, capazes de produzir perspectivas transdisciplinares, portanto integradoras sobre a formação geral e profissional no ensino médio. Leva-se em consideração, além das questões econômicas, sociais, ambientais e tecnológicas, os aspectos culturais, de significação do indivíduo e dos sentidos da vida humana. Todo esse desenvolvimento deve ser construído sob bases comunitárias de forma diversa, participativa e democrática.

A questão educacional, torna-se assim central na discussão do discurso moderno e pós-moderno, uma vez que a escola se constitui, como afirmou Hargreaves (1994), um receptáculo político das problemáticas da sociedade. Neste sentido, a escola é uma instância de mediação entre conhecimentos e significados, atitudes e condutas da comunidade social (JULIA, 2001).

Ao destacar o ensino médio como etapa final da Educação Básica, a partir das questões tratadas até o momento, verifica-se que se trata de um período no qual os estudantes precisam ocupar um lugar central. No mundo contemporâneo, a escola ainda insiste em manter a organização de décadas anteriores e a homogeneidade curricular, não valorizando as diferenças e singularidades das culturas da juventude. Para identificar e buscar caminhos para as problemáticas que essa etapa de ensino apresenta, é essencial aprofundar as discussões sobre o currículo, a cultura escolar, e a inovação, como temas desenvolvidos nas abordagens que seguem.

3.1 O ENSINO MÉDIO NOTURNO E AS JUVENTUDES

Historicamente, a juventude foi considerada apenas um momento de passagem da adolescência para a vida adulta. Os estudos recentes de alguns autores como Dayrell (2003, p. 42), contribuem com revisões sobre este conceito, afirmando primeiramente que a juventude “[...] constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, ela assume uma importância em si mesma”. O Estatuto da

Juventude, Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013), considera jovens as pessoas entre os 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, apesar de que essa definição não pode ser reduzida ao recorte etário.

Dayrell e Reis (2007, p.4) definem que:

[...] juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem.

De acordo com Dayrell (2003, p.41), “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais”. Segundo o autor, existem estereótipos sobre o jovem, socialmente construídos, cujas imagens devem ser contestadas para que não interfiram nas análises desta fase de vida, criando dificuldades para a compreensão desses sujeitos sobre seu próprio desenvolvimento social e cultural, levando a uma análise negativa sobre o que se entende por “juventudes”.

Abramo (2005) afirma que, “precisamos falar de juventudes no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. [...]”. Ao falar das juventudes, o autor caracterizou a juventude brasileira nas décadas de 1960 e 1970, como levadas pela rebeldia, pelo idealismo e pela busca de inovações (ABRAMO, 2005). Neste sentido, cada geração possui suas características, com relação à juventude.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, trouxeram aportes reveladores sobre a juventude, a qual não pode ser considerada somente a partir da faixa etária. Com base em Dayrell (2003), o documento apresenta a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos, não somente considerada a partir das dimensões biológica e etária, mas que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões sociais e culturais, com especificidades próprias, ao produzir múltiplas culturas juvenis.

Dayrell (2003) considera a juventude como uma categoria que não pode ser presa em critérios rigorosos, mas como parte de um processo com contornos

específicos, no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu tempo e contexto social. Segundo o autor, esta definição

[...] significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL, 2003, p.4).

Dayrell (2003) também afirma que uma das concepções mais arraigadas sobre a juventude, diz respeito à visão desta fase, como uma condição de transitoriedade,

Uma das imagens a respeito da juventude mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser, negando o presente vivido (DAYRELL, 2003 p.40-41).

Verifica-se que essa concepção ainda é muito presente nas instituições escolares. Ao tender-se a negar o presente vivido dos jovens como espaço válido de formação e se preocupar somente com o futuro, a escola acaba tendo a função de preparadora para que os estudantes passem da infância para a fase adulta, e a juventude acaba sendo um momento de preparação para a obtenção de um diploma e conquistas de possíveis projetos de futuro do estudante. Essa concepção contribui para enfraquecer o reconhecimento das especificidades da juventude e dos jovens, segundo Dayrell (2013, p. 11), “é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.”

Para Dayrell (2003, p. 41) também existe uma imagem romântica da juventude que se cristalizou a partir dos anos de 1960, “resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu, em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc”. De acordo com essa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão

de comportamentos exóticos. Dayrell (2003, p. 41) também relata uma outra visão, surgida recentemente, “o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais.

Sposito e Carrano (2003), ao falar de juventudes, destacam o caráter de transitoriedade da condição de jovem. Conforme as autoras, na década de 1960 a juventude era considerada um problema na medida em que se definia como protagonista de uma crise de valores, e de um conflito de gerações. A partir de 1970 os problemas da juventude estavam relacionados ao emprego, à entrada na vida ativa, que tomaram progressivamente a prioridade nas discussões e nos estudos sobre a juventude, quase transformando esta fase uma categoria econômica.

Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 16) concluem que, “atualmente as formas de participação juvenil têm se alterado”. Algumas pesquisas evidenciam que a participação tem se caracterizado pelas mudanças e pela intermitência”. Para Dayrell e Gomes (2005), a juventude brasileira nas últimas décadas tem demonstrado outras formas de interesse e citam algumas práticas coletivas:

[...] os jovens tomaram as ruas em vários momentos, tomando parte ativa em decisões nacionais como a campanha pelas Diretas Já e o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Além dessas mobilizações, em vários momentos grupos juvenis, mais ou menos numerosos, vieram a público pelos mais diferentes motivos, desde a demanda por passes livres de ônibus até questões mais gerais como o repúdio do acordo com a Associação do Livre Comércio (ALCA). Grande parte dessas mobilizações ocorreu com significativa independência das organizações juvenis tradicionais e sempre tiveram um caráter descontínuo, onde os momentos de visibilidade foram sucedidos por momentos de latência, não sendo vistas como expressões válidas de ações políticas (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2005, p.16).

Outra maneira de caracterizar a juventude é considerá-la, “como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41). O autor aponta que nesta ideia há a tendência em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise dela como instituição socializadora.

O autor afirma que, normalmente, temos o costume de rotular a juventude de diversas formas, tentando compreendê-la ou domá-la, mas na realidade não conseguimos defini-la, pois “as representações sobre a juventude, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares

em contextos históricos, sociais e culturais distintos" (DAYRELL, 2014, p.3). Dayrell e Carrano (2014) também ressaltam a necessidade de considerar o desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos jovens, pois “um adolescente de 15 anos, na idade esperada de entrar no ensino médio, apresenta características e vivências que os distinguem de um jovem de 20 anos de idade” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109). Por isso, a atenção às características e especificidades dos estudantes que frequentam o ensino médio noturno é essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens que, ao chegarem a essa etapa da Educação Básica já possuem uma vasta experiência no ambiente escolar, sendo que alguns deles apresentam vivências no mundo do trabalho ou social. Verifica-se porém, uma dificuldade em considerar os jovens como sujeitos, capazes de ter iniciativas, propor questões relevantes, contribuir para a construção da sociedade e a superação de seus problemas.

Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 127)

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades.

Muitas vezes, a escola se mostra distante dos interesses dos jovens estudantes. Evidencia-se uma crise da escola com a juventude, com professores e estudantes, que perguntam o que ela se propõe a fazer com relação à formação do aluno na atualidade.

Ao pensar no jovem estudante do ensino médio, Dayrell (2007) traz contribuições importantes:

[...] o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Portanto, ao considerar os jovens que estão no ensino médio, faz-se necessário o conhecimento de como eles constroem seu “modo de ser jovem”, e nesses “modos”, tratá-los a partir de sua diversidade, compreendendo-os como sujeitos sociais e culturais. Para isso, a definição do que ensinar, de como ensinar e de como os jovens do ensino médio aprendem, o que valorizam, como se relacionam, quais suas especificidades, tornam-se questões preponderantes para os profissionais que atuam nessa etapa de ensino.

3.2 OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: COMPREENSÕES SOBRE AS NECESSIDADES E POSSIBILIDADES DOS JOVENS DO SÉCULO XXI

Green e Bigum (1995) apontam que a juventude do século XXI, vive em uma sociedade que mudou rapidamente, e questionam o fato de se esperar que os jovens aceitem viver em escolas cujo modelo ainda é o do início do século XX. Os autores relatam que a escola está lidando com uma geração nova em uma roupagem velha, isto é, com currículos, metodologias e práticas educacionais obsoletas à época contemporânea, o que provoca conflitos, como se observa notadamente no âmbito do ensino médio.

Dayrell (2003) propõe que, ao discutir o ensino médio, é necessário reconhecer na juventude uma categoria a ser pesquisada e caracterizada, para que se possa refletir sobre a questão da identidade do jovem deste nível de ensino. Dessa forma, a escola precisa estar atenta aos novos jovens estudantes que estão sendo formados pelos processos culturais e sociais gerados pelas transformações sociais recentes, pois compreender os processos de mudança em que estão inseridos, possibilita entender as dificuldades das relações entre eles e a escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) evidenciaram a necessidade de mudança conceitual de educação, apontando a necessidade de a escola considerar nas demandas das “juventudes”, a diversidade por meio da formação humana integral, como também a possibilidade de flexibilização do currículo escolar. Deve-se considerar que existem “juventudes”, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude.

Os alunos do Ensino Médio, já possuem uma vasta experiência de vida no ambiente sociocultural, muitos já possuem vivências no mundo do trabalho e esses

fatores precisam ser contemplados em seu processo de formação, o que quer dizer no currículo e nas metodologias de ensino.

Sobre estas demandas, Dayrell (2007, p. 1106) afirma que:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais em uma “obrigação” necessária tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe.

Neste sentido, as DCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2012) referiram-se à necessidade da oferta de uma educação emancipatória em que os estudantes não sejam pensados como meros destinatários, e os professores, como cumpridores fiéis de diretrizes e normas. Reconhece-se que professores e alunos são atores, sujeitos da ação educativa e das formas de produção dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

Compreender o jovem do Ensino Médio, pressupõe superar uma noção de homogeneização desse aluno, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (BRASIL, 2012). Esta compreensão estende-se às manifestações de suas identidades.

A compreensão do aluno do ensino médio, requer o aporte da categoria *juventude* e consiste em buscar formas metodológicas mais autênticas, que levem em conta os interesses e expectativas de conhecimento dos jovens, rompendo com práticas que tradicionalmente os consideram como seres passivos, à mercê de imposições.

Percebe-se que a juventude tem importância em si mesma e esse processo de ser jovem é influenciado pelo meio social concreto no qual o jovem se desenvolve, e pela qualidade das trocas e experiências que este período proporciona (DAYRELL, 2003). Nesta perspectiva, o ensino e a formação humano-social estão intimamente relacionados.

Entre os polos do trabalho curricular, situam-se as práticas docentes que demandam um domínio teórico-prático, no qual são mobilizados seus conhecimentos e saberes nas mediações que propiciam, ao levar os estudantes às aprendizagens e aquisições desta fase de ensino.

Sposito e Souza (2014), ao abordar a questão dos jovens na escola, destacam que existe um conjunto de características ou aspectos relevantes que os pedagogos, gestores e professores devem perceber:

a) o uso das tecnologias digitais por parte dos jovens fora da escola que, não dialoga com as práticas escolares; b) os jovens acreditam na escola, porém, seus projetos de futuro são mais em curto do que em longo prazo e, portanto, os conhecimentos da escola que não tem utilidade imediata, assim, “[...] não retira o desinteresse, a ausência de motivação e a prevalência da obrigatoriedade rotineira do presente”; c) a arquitetura da escola, seus recursos materiais (laboratórios e outros espaços), a higiene, e tantas outras características do espaço escolar também precisam ser levadas em conta (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 56).

Outro aspecto importante diz respeito ao reconhecimento do estudante como jovem, no qual se reconhece o sujeito ativo, que atua como estudante, está imerso em determinada cultura e produz cultura. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Ao pensar o estudante jovem do Ensino Médio noturno é importante considerar as características e especificidades na escola pesquisada, como sujeitos da sociedade na qual se inserem. Leão, Dayrell e Reis (2011), após estudos, apontam uma preocupação relevante sobre o lugar da escola na vida dos jovens. Segundo os autores:

Parece-nos que a escola não vem possibilitando uma formação humana mais ampla de seus jovens, de tal forma a contribuir para uma compreensão de si mesmos, das suas habilidades e desejos, bem como da realidade onde se inserem, com uma visão sobre o mundo do trabalho e suas demandas e exigências (LEÃO, DAYRELL; REIS, 2011, p. 270).

Os autores também apontam a necessidade de desenvolver ações de fortalecimento da proposta de reorganização curricular, pois, mesmo com os esforços já empreendidos nesse sentido, os dados revelam fragilidades como a falta de ações específicas destinadas para o turno noturno, tais como, material didático, formações para os docentes e melhor aproveitamento da carga-horária semanal.

Martinez (2013, p.81), reitera a necessidade de “superar uma visão genérica da juventude, favorecendo a emergência da pluralidade”. No mundo atual a juventude é formada por diversificadas culturas que se manifestam, principalmente, no ambiente escolar durante o período do Ensino Médio. Os jovens estudantes, entendidos como uma categoria socialmente produzida, segundo Dayrell e Carrano (2014), tendem a

identificar-se e dar sentido à escola, quando seus professores, embora em fase de vida diferente da dos estudantes, interagem e possibilitam aprendizagens que vão ao encontro dos seus interesses e perspectivas.

Os jovens estudantes, entendidos como uma categoria socialmente produzida (DAYRELL; CARRANO, 2014), tendem a identificar-se e dar sentido à escola quando seus professores, embora em fase da vida diferente da dos estudantes, interagem e proporcionam possibilidades de aprendizagens efetivas ao encontro dos seus interesses e perspectivas.

A sociabilidade é uma dimensão central na vida juvenil e a escola necessita considerar. Dayrell e Carrano (2014, p.117) afirmam que “a turma de amigos é uma referência: é com quem fazem os programas, trocam ideias, buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e do mundo adulto”. Nas instituições escolares essas interações estão presentes também nas brechas da rotina escolar em que os jovens criam e recriam os tempos e espaços expressando aspectos das culturas juvenis.

Candau (2008), ao analisar os desafios que os professores enfrentam para ressignificar a escola na contemporaneidade, relata a importância da interculturalidade e suas implicações para o cotidiano escolar e a formação de professores. Ao abordar a formação continuada, a autora destaca que, para não haver distorções decorrentes da dissociação da teoria e prática, é preciso “desenvolver uma práxis criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe uma unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica” (CANDAU, 1997, p.60). A autora também propõe “reinventar a educação escolar” em consonância com o contexto social, político e cultural da atualidade, reorganizando o trabalho pedagógico para que os desafios sejam enfrentados e conduzidos a possibilidades de avanços.

Constata-se que os jovens que frequentam o ensino médio noturno possuem características como: idade/série desproporcional, trabalhadores, algumas mães e pais adolescentes. Muitas vezes, na escola, são colocados na condição de meros receptores de informações, para os quais o conteúdo não faz relação com seu cotidiano vida. Sobre o estudante do Ensino Médio, Dayrell relata que,

muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. E

se em sua escola os jovens fossem perguntados se são levados a sério, o que eles diriam? Será que não vale a pena perguntar? (DAYRELL, 2014, p. 106).

Diante destas questões, faz-se necessário pensar nos sujeitos que vivem a escolaridade nesta fase de ensino: os estudantes que frequentam o Ensino Médio noturno, considerando as transformações que perpassam a vida pessoal, estudantil e profissional desses jovens e a constituição da juventude como categoria de análise, o que leva a situar as relações destes jovens com a escolarização propiciada pelo Colégio.

Dayrell (2014) destaca que, propiciar aos jovens, momentos de desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na sociedade, contribui de forma significativa para a formação desse jovem. Declara o autor:

Um jovem, por exemplo, que participa do Grêmio Estudantil, de uma associação comunitária ou de um grupo de *hip-hop* pode se tornar uma liderança positiva na sala de aula. O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos (DAYRELL, 2014, p. 122).

Carrano (2010) declara que a escola tenta educar para a cidadania, mas não pratica a cidadania escolar dentro dela; nesse sentido, apresenta-se como um laboratório de socialização política e cultural esvaziado de sentido prático,

Fora da escola, os jovens praticam espaços-tempos de socialização que constituem “mundos” e culturas os quais, em grande medida, são desconhecidos por escolas e educadores e, não raras vezes, entram em choque com a racionalidade e os sentidos de existência da instituição escolar (CARRANO, 2010 p. 125).

Compreende-se que, na atualidade, a função social da escola vai além da transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. A instituição escolar deve considerar as especificidades e interesses culturais de seus alunos e comunidade. É necessário repensar o currículo escolar, valorizando a diversidade dos estudantes, e promovendo uma aprendizagem significativa que contribua para que o aluno tenha uma formação que o auxilie a atuar na sociedade.

Ao abordar os distintos modos de ser e estar dos jovens, relata o autor:

As maneiras de falar, fazer, vestir, cantar, dançar, produzir conhecimentos, navegar e se relacionar pela internet podem parecer estranhas aos adultos, que, sem tentarem compreender significados, rejeitam aquilo que consideram inadequação de comportamento. Muitos jovens não visualizam espaços abertos nos quais possam compartilhar suas experiências, que vão além dos limites escolares e que configuram territórios existenciais plenos de significados, gostemos ou não dos mesmos. Assim, as dificuldades encontradas pelos educadores nas práticas escolares podem ter origem na falta de compreensão sobre as vivências não escolares nas quais os sujeitos jovens articulam seus territórios, que não são apenas físicos, mas também simbólicos (CARRANO, 2010, p. 148).

Os professores que atuam no ensino médio, ao observar as questões relativas à cultura do jovem e à cultura escolar e da escola, podem desenvolver um trabalho em prol da aprendizagem mais efetiva e que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes. Repensar suas práticas e mediações pedagógicas, propor atividades que valorizem as culturas e os interesses juvenis, abre possibilidades para um trabalho que proporcione aos estudantes o conhecimento e a garantia à aprendizagem e ao desenvolvimento humano inerente a cada sujeito.

Para Hagemeyer (2006), dos avanços científicos e das tecnologias decorrem novas formas de ser, se relacionar e conhecer, o que requer dos professores o reconhecimento de novas necessidades e interesses dos estudantes da escola contemporânea, a serem agregados aos conhecimentos curriculares e, assim, ao trabalho docente. Também aponta a necessidade de tirar o professor do isolamento reinante na sociedade atual, pós-moderna, trazendo-o para maior compartilhamento e oferecendo-lhe maior interlocução.

De outra perspectiva, observa-se na recente proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a tendência de trazer aos jovens do Ensino Médio uma forma de programa curricular concentrado no ensino técnico profissional. Cabe refletir sobre a proposta de supressão de disciplinas de grande possibilidade formativa e de aprofundamento de reflexões e ampliação de visões de mundo, como Sociologia, Filosofia, entre outras, que influenciam e interferem na formação da cidadania contemporânea.

De acordo com Silva (2015), a nova proposta de Base Nacional Comum Curricular caminha no sentido da padronização, sendo contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, dos professores ou dos estudantes, dificultando a definição conjunta do projeto formativo, que alicerça a proposta curricular da escola.

Esses apontamentos confirmam a necessidade de desenvolver a presente pesquisa, buscando descrever o estudante do ensino médio, neste caso, do período noturno, para caracterizar as juventudes da escola pesquisada, e suas relações com a sociedade atual. Esta visibilidade, diz respeito a considerar a fase juvenil do estudante. Sobretudo, trata-se de um novo tipo de estudante, com novos interesses e potencialidades, destrezas, aspirações e expectativas, a serem detectadas e consideradas no preparo das atividades e práticas do trabalho curricular e nas interrelações a serem estabelecidas no cotidiano escolar desta etapa de ensino.

3.3 OS DESAFIOS DA RECONSTRUÇÃO CURRICULAR: A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Esta abordagem decorre da ênfase quanto ao redesenho curricular, como um dos objetivos principais do ProEMI, a partir das preocupações e dos objetivos delineados no referido programa para apoiar e fortalecer os sistemas de ensino, como se descreveu no capítulo anterior. Propôs-se o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras no ensino médio, e a disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atendesse às necessidades dos estudantes na sociedade atual. Desta forma, cabe retomar algumas questões que são centrais nesta dissertação, referentes à relação entre o currículo do ensino médio, a escola e a visibilidade dos processos sociais e culturais dos estudantes.

O pensamento moderno racionalista e fragmentado norteou muitas correntes vigentes atualmente na educação escolar, ao mesmo tempo em que os novos paradigmas sociais e educacionais da pós-modernidade recolocaram a discussão sobre os sentidos da educação e vêm tensionando o trabalho docente. Essa tensão é gerada por três aspectos principais: a formação docente descontinuada que desvincula o professor do entendimento dos novos questionamentos da sociedade; - o currículo totalizante e desatualizado que desarticula o conhecimento adquirido da sala de aula da realidade social e cultural concretas; - a cultura educacional escolar, que sufoca o professor com atividades administrativas e o desloca de sua função intelectual e pesquisadora.

Segundo Giroux (1997, p. 29),

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder.

Nessa perspectiva, Hagemeyer (2011) ressalta que o processo de globalização econômica tem exercido grande impacto nos processos de ensino e na cultura escolar. Para a autora, as mudanças no meio educacional escolar podem ser observadas ao analisar a influência e a disseminação de reformas educacionais oficiais voltadas ao compromisso com as agendas neoliberais homogeneizantes.

Os reflexos organizacionais empresariais de modelo taylorista-fordista, segundo Hagemeyer (2004), trouxeram implicações substanciais ao trabalho docente, e retiraram do professor a função do pensar e agir sobre o processo pedagógico, e de constituir-se como profissional intelectual, que constitui uma categoria própria da especialidade pedagógica do seu trabalho.

Tal fato é preocupante, pois o currículo é um processo que medeia as relações entre os sujeitos e a conjuntura social mais ampla. Segundo Sacristán (1998), trata-se de um sistema que cria um campo de ação, no qual diversas forças e agentes interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma propõe selecionar “o que”, “como” e “quando” o conhecimento é e será ensinado.

Giroux (1997) elucida a importância do debate da questão curricular, que correlaciona as reflexões acerca da cultura escolar aos sentidos fundamentais do currículo na modernidade. Segundo o autor, a teoria educacional crítica considerou que a visão tradicional omite questões importantes no que tange às relações entre conhecimento, poder e dominação, e ressalta que o ambiente escolar se reduziu a um local simplesmente de instrução ou aquisição de conteúdo. Giroux (1997) também defende que as teorias tradicionais de currículo são espaços ideológicos e, portanto, configuram-se como espaços de reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, as escolas não exercem seu papel de verdadeiros lugares políticos, sociais e

culturais de transformação da realidade, de forma a incidir na formação como favorecimento social e cultural dos estudantes.

Giroux (1999) se refere a uma nova visão de currículo, a ser compreendida como estudo de uma ideologia, na qual as questões relacionadas à produção, distribuição e avaliação do conhecimento, estão ligadas às questões de controle e dominação na sociedade. Para o autor, faz-se necessário desenvolver um currículo que aborde um discurso teórico e de compreensão crítica, que valorize a qualidade e o propósito da escolarização na vida do sujeito. Hagemeyer (2011) acrescenta que a falta de integração entre esses aspectos e a fragmentação do sistema curricular, cria discursos parciais, especializados e reducionistas. Este entendimento é fundamental para a compreensão dos significados reais do currículo e o papel que as instituições escolares cumprem.

A teoria do currículo, uma vez dissociada das teorias pedagógicas e educacionais, afasta o professor do processo de criação crítica de conteúdo e torna-o apenas reprodutor de conteúdos que, muitas vezes, têm pouca relação com a realidade do aluno. Giroux (1997, p.160) enfatizou que os princípios subjacentes às pedagogias de gerenciamento, estão em desacordo com a premissa de que “os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam”.

A racionalização dos processos educacionais fez com que se produzisse um estreitamento das opções curriculares, encaixando-as a formatos de retorno instantâneo. Por sua vez, a pedagogia foi reduzida à implantação de taxinomias ou formulações técnicas que subordinaram o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornaram-se cada vez mais padronizadas.

A introdução dessas pedagogias inflexíveis, parte da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação. Por isso, a necessidade de se pactuar e debater sobre a importância das teorias do currículo no âmbito da cultura escolar, de modo que sua aplicação e revisão se tornem mais reflexivas no sentido de compreensão da relação entre teoria e prática, relacionadas com a realidade de cada comunidade escolar. O currículo é a expressão da função socializadora da escola e de seu projeto cultural. Trata-se de um instrumento que cria uma gama de usos que permitem a compreensão da práxis no âmbito escolar.

Ao propor uma nova abordagem de currículo, Giroux (1999) considerou a necessidade de reconhecimento das singularidades individuais e sociais da realidade apresentada, sendo que essas devem ser relacionadas e mediadas através de uma perspectiva emancipatória. Neste sentido, avança em suas visões, ao acreditar que os modelos curriculares devem dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos e comunidades culturais específicas, sendo necessário criticar a estrutura cultural e social que reproduz somente a cultura dominante.

O entendimento desta concepção é crucial para reconhecer que o currículo é uma seleção de conteúdos, mas que as escolhas realizadas com relação às características existentes em uma instituição escolar são carregadas de valores e intensões. É por isso necessário elucidar que, ao impor valores, crenças e discursos individuais no currículo desta instituição, produz-se um impacto nos grupos sociais presentes no âmbito escolar, a partir de uma concepção de mundo limitada e descontextualizada. Dessa forma, um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares.

Especificamente no ensino médio noturno, é importante valorizar a participação dos estudantes no processo de elaboração e desenvolvimento do currículo, em vista de que “a noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguística, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa” (GIROUX, 1997, p.161). É importante considerar que os jovens possuem muita seriedade, esperança, ansiedade, experiências, vivências, constroem e vivem processos culturais que são preponderantes no trabalho curricular.

Gimeno Sacristán (1999) define o currículo como um processo, que se torna um instrumento de mediação entre o sujeito na escola e o contexto cultural mais amplo. Trata-se de um sistema, uma confluência de práticas que cria em torno de si, campos de ação nos quais atuam múltiplos agentes incidem sobre diversos aspectos do trabalho docente (disciplinas, metodologias, avaliações, concepções e literaturas pedagógicas) e interagem diretamente nas práticas docentes, nos processos de ensino e na formação dos jovens estudantes.

As mudanças sociais e culturais na sociedade contemporânea e consequentemente na educação, na escola e no trabalho dos professores, reafirmam a necessidade e o compromisso de se pensar na formação e atuação docente, como

processos nos quais o professor seja desafiado a refletir sobre o seu papel no seu *locus* e nível de atuação, considerando na educação contemporânea .

3.3.1 As implicações da atuação dos professores do ensino médio para a formação dos estudantes na escola contemporânea

Nas últimas décadas, a profissão docente tem passado por diversas transformações. De um lado estão as dificuldades do professor diante da precarização do trabalho docente, seja pelas imposições de novas revisões curriculares, seja pelo aumento da jornada de trabalho ou pela intensificação das atividades e responsabilidades para cada função que desenvolve, produz em muitos casos uma culpabilização e fragilização psicológica do professor. Por outro lado, a atuação do professor no contexto da cultura escolar, revela um processo de perda identitária, uma vez que tem dificuldade em detectar seu papel em uma escola onde sua atuação não está mais calcada na certeza dos métodos e técnicas científicas (HAGEMEYER, 2004).

Nesse sentido, o que está em xeque não é apenas o papel do professor em sala de aula, mas também a legitimidade do que é ensinado. Para Giroux (1993), as teorias e práticas na pós-modernidade representam problemáticas que surgiram a partir do avanço contínuo da modernidade. A crença na ciência como neutra, absoluta e incontestável no entanto, já não faz mais sentido no mundo pós-moderno.

A evolução do conhecimento científico e tecnológico, e os problemas sociais, culturais e humanitários se avolumam e se complexificam. Tal fato tem gerado a busca de novos paradigmas para aprofundamento e compreensões sobre a vida contemporânea, e a efervescência cotidiana deve ser incorporada na prática escolar. Ao professor importa questionar um currículo escolar enrijecido e totalizante.

Os dilemas da função docente na atualidade têm no próprio professor o processo de produção dos sentidos da mudança. Hagemeyer (2004) ressalta a necessidade da reflexão a respeito da importância de resgatar os objetivos educacionais nos campos: científico, tecnológico, técnico-didático e do conhecimento humano-social e cultural. Desse modo, a natureza do trabalho pedagógico tem papel fundamental não apenas na mediação desses conteúdos ou categorias, mas também no âmbito cultural da escola, do indivíduo e da sociedade.

A reorientação do papel do professor em relação aos novos paradigmas e novos condicionantes, não significa que deva adaptar-se às exigências mercantilizadas e neoliberais. Pelo contrário, o professor tem papel de mediação catalisadora de novos conhecimentos, valores e formas de ser e estar na sociedade, mas sua visão precisa ser compreensiva, crítica e de ampliação da reflexão sobre os processos hegemônicos e/ou homogeneizantes na educação escolar. Por isso, a necessidade urgente de reconhecimento, valorização da formação do docente para a construção de uma cultura escolar, que não exclui as identidades dos sujeitos, mas as convoca para a construção dos conhecimentos e valores sociais em cada nível de ensino.

Conforme afirma Imbernón (2009, p. 14), “a educação e a formação do professorado deve romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear”, isto é, deve-se pensar nas necessidades e problemáticas da educação escolar atual, valorizando a diversidade dos estudantes, buscando de outras e novas formas de ensinar e levar a aprender.

Para Imbernón (2010, p.115), formação continuada é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”, sendo um elemento importante para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores e deve tomar sua prática como ponto de partida.

Diante disso, o autor afirma que:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

É neste sentido que a formação continuada dos profissionais atuantes no ensino médio merece destaque, uma vez que a escola precisa se remodelar, ou seja, os professores, a fim de contribuírem com o processo de formação dos educandos, precisam ampliar o seu processo formativo e a compreensão acerca deste.

Segundo Nóvoa (2009, p. 19), “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, pois para ele, não haverá nenhuma mudança significativa se os formadores de professores e os próprios professores não se tornarem mais

permeáveis às necessidades e interesses dos estudantes neste novo cenário contextual. Nóvoa (2009) destaca a necessidade de que os professores sejam capazes de refletir sobre sua atuação e, nesta perspectiva cabe aos cursos de formação continuada a união de estudos teóricos e ações práticas, que contemplem as novas necessidades da docência.

Marcelo Garcia (1999), ao abordar o processo de formação docente, utiliza o termo desenvolvimento profissional docente, pois em sua concepção, esse processo abrange a formação permanente, continuada e em serviço. Esta aprendizagem ocorre ao longo da vida, mediante estudos, pesquisas, trocas e construção de saberes entre pares, participação em cursos, busca de novos saberes para aperfeiçoar as práticas educativas e conhecimentos teóricos dos docentes. O autor também considera que o desenvolvimento profissional docente é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p.11).

O desenvolvimento profissional, para Marcelo Garcia (1999, p. 139 a 146) é organizado, intencional e planejado, contribuindo assim para o desenvolvimento: a) da escola (sendo esta considerada a “unidade básica de mudança e formação”); b) da inovação curricular (elaboração de projetos curriculares pelos professores); c) do ensino (reflexão sobre a própria prática e produção de conhecimentos); d) da profissionalidade docente (autonomia e capacidade de ação).

Essas contribuições, constituem-se em desenvolvimento profissional e são consequências da formação continuada em serviço dos professores, provocando a “existência de professores capazes e comprometidos com os valores [da escola]” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139). Ainda de acordo com o autor, as atividades de formação dos professores são, geralmente, “[...] planificadas e desenvolvidas fora do ambiente escolar, e que as escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar [...] são aplicadas sem atender à necessária formação dos professores”

Nesse contexto, Marcelo Garcia (2009) afirma que há um diferencial entre apenas ser professor e ensinar com eficiência, ou seja, não se trata apenas de acúmulo de conhecimento, mas de desenvolver a habilidade de ensinar o conhecimento. Este saber ensinar só é possível quando há um processo permanente de formação de professores. O autor aponta que ser professor, na atualidade, pressupõe assumir que o conteúdo ensinado se transforma com mais velocidade do

que nas décadas anteriores, exigindo um esforço maior por parte dos docentes para se continuar a dar respostas adequadas ao direito de aprendizagem dos alunos.

O professor tem um papel fundamental nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. É um profissional do conhecimento que tem o compromisso de transformar essa proficiência em aprendizagens relevantes a seus alunos, por isso é importante que continue apreendendo os conhecimentos e saberes sobre as temáticas que se destacam para a compreensão do seu desenvolvimento profissional e constante formação docente.

No mundo contemporâneo, a atuação docente deve ser comprometida com uma mudança de realidade, de professores que pensam sobre sua ação e modificam suas práticas ao reconhecer os avanços do conhecimento e dos instrumentos mediadores das possibilidades da aprendizagem, a exemplo dos processos de ensino *on line* ou remotos.

Compreende-se que a formação do professor, como orienta Marcelo Garcia (1999), acontece no contínuo desenvolvimento de sua carreira e não pode se resumir a cursos ou seminários fragmentados. A escola não pode deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. Diante das atuais mudanças sociais e culturais na sociedade e, conseqüentemente na educação, nas escolas e no trabalho dos professores, torna-se necessário pensar na formação docente, processo no qual o professor seja desafiado a pensar sobre o seu papel no mundo contemporâneo.

Nesse contexto, Marcelo Garcia (2009 p.9) aponta que:

[...] ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Entende-se que constituir-se como professor do Ensino Médio, e em todos os níveis, na contemporaneidade, exige uma busca constante por novos conhecimentos, sendo a formação continuada um caminho de aperfeiçoamento necessário e fundamental para propiciar ao professor os saberes específicos e a busca de soluções que inovem e melhorem sua prática.

Giroux (1999) enfatiza que, na escola contemporânea, a atuação docente deve ser comprometida com a mudança que considere a realidade, na qual atuam

sujeitos engajados e transformadores, que não recusam as questões da sociedade, mas modificam suas práticas ao reconhecer os avanços e novas solicitações do conhecimento. Ao mesmo tempo, cabe ao professor criar as condições de ensino que deem aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos da sociedade contemporânea, para que tenham o conhecimento, e a coragem para conhecer e alterar uma realidade vulnerável. Para o autor, proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

3.4 CONSIDERANDO OS PROCESSOS CULTURAIS DA ESCOLA: AS INFLUÊNCIAS NAS CONCEPÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

A busca de elementos para analisar as formas culturais já instauradas nas relações que se estabelecem nas instituições escolares de ensino médio, considerando os jovens que o frequentam, levou a clarificar os conceitos da cultura escolar e a construção da cultura da escola pelos seus profissionais. Estes conceitos contribuíram para reafirmar a escola como instituição social, que possui suas próprias formas de pensar e agir, constituídas no decorrer da sua trajetória histórica.

Neste sentido, pesquisar o encontro decorrente do choque entre as determinações externas à escola (diretrizes, normativas, orientações da mantenedora e demais órgãos oficiais) e seus costumes e hábitos internos, torna necessário incluir sua forma de gestão, organização do trabalho pedagógico, composição das salas de aulas e formas de uso de seus espaços e tempos. Neste sentido, faz-se necessário compreender sua proposta pedagógica e as oportunidades que o ProEMI possibilitou, ao propor a mudança das práticas dos professores do ensino médio noturno do colégio pesquisado.

Forquin (1993) afirma que há uma relação recíproca e complexa existente entre escola e cultura, e exemplifica:

Recíproca porque a cultura é o conteúdo substancial da educação [...], a educação não é nada fora da cultura e sem ela. [...] é pela educação que a cultura se transmite e se perpetua. Complexa porque a escola seleciona elementos da cultura que vai transmitir (valorizando uns e esquecendo outros, conforme, interesses sociais, políticos e econômicos) e os reelabora didaticamente, produzindo assim uma cultura escolar (FORQUIN, 1993, p. 14).

Para este autor, a cultura escolar diz respeito a todas as instituições escolares, pensadas num determinado período e lugar. Declara, ainda, que a cultura escolar é,

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habilmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

A visão de que cabe, histórica e culturalmente à instituição escolar a função de ensinar e levar às aquisições de conhecimentos, valores e a desenvolver visões de mundo, levou também a analisar as formas como veio desenvolvendo como instituição, os processos de ensino didático-pedagógicos e curriculares para propiciar as aprendizagens. Tais processos de ensino, no entanto, desde as formas tradicionais da educação escolar, tornaram-se também práticas repetitivos, rotinizadas e que valiam ainda hoje, atitudes de disciplinamento e ordem. As diversas formas de ação propriamente escolares são definidas por Forquin (1993), como decorrentes dos imperativos da didatização e objeto de uma transmissão deliberada, a ser analisada no âmbito de cada escola.

Neste sentido, Julia (1995) refere-se à cultura escolar como constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam e determinam sua finalidade educativa e resultados efetivos da ação da escola, e a didatização dos conteúdos, os quais se revelam como objetivos da escolarização. O autor define a cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos. Constituem-se como normas e práticas coordenadas a finalidades, que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

Para Julia (2001, p.14), a escola é um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*”. Esta perspectiva, tende a gerar processos hierárquicos que retiram do professor sua autonomia quanto à atividade docente, e a possibilidade de opinar sobre o processo didático pedagógico escolar, o que tende a reprimir a possibilidade dos professores de criar e/ou inovar.

O autor Viñao Frago (1998) refere-se à cultura escolar, como toda a vida escolar, isto é, atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer. Embora alguns aspectos sejam mais relevantes que outros, o autor esclarece sua proposição com relação à sua constituição:

A cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas, e repartidas pelos seus actores, nos seios das instituições educativas. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 87)

Esclarece Viñao Frago (1998), que as tradições e regras do jogo transmitidas de geração em geração, proporcionam estratégias a partir das funções das escolas, instaladas e organizadas:

a) para a integração em tais instituições e interacção nas mesmas; b) para levar a cabo, sobretudo na aula, as tarefas cotidianas que se esperam de cada um, e fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou comportam e c) para sobreviver às sucessivas reformas reinterpretando-as e adaptando-as ao seu contexto e às suas necessidades (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

O autor refere-se às constantes mudanças provocadas por reformas educacionais que adentram a escola, e que impõem novas concepções, princípios, e ordenamentos que influenciam as propostas político-pedagógicas e curriculares de cada período histórico, o que implica em adaptações ou resistências ou, como detectou Gimeno Sacristán (1998), *moldagens* dos professores aos processos curriculares propostos.

Candau (2013), p. 52) alerta com propriedade, que existe uma desconexão entre a cultura escolar e a cultura social vivenciada pelos estudantes, e recomenda que:

as nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural (CAUDAU, 2013, p. 52).

Para a autora, a cultura escolar predominante nas escolas é engessada, pouco permeável e não inserida no universo cultural das crianças, jovens e no multiculturalismo da sociedade. A existência de uma cultura escolar já consolidada na instituição escolar pode induzir os professores a repetir e manter práticas pedagógicas conservadoras, colaborar na reprodução das desigualdades sociais, preconceito,

entretanto, a formação contínua desse profissional pode provocar um repensar e minimizar os efeitos dessa cultura escolar.

Bourdieu e Passeron (2008) declararam que o papel da escola se refere à contribuição da produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e social. Neste sentido, Nogueira e Nogueira afirmam que:

A escola cumpriria, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p.75).

Dessa forma, a escola tende a reproduzir os comportamentos e desejos da classe dominante, em função de entender que é uma agência que pode facilitar a inserção social e a adequação cultural e não se reconhece como principal instrumento de consolidação dessa cultura. Para Bourdieu:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, 2017, p. 61).

Percebe-se que a escola, ao querer promover uma educação emancipatória e reduzir as diferenças entre culturas e classes sociais com base no tratamento igualitário de seus estudantes, tem contribuído para a dicotomia cultural. A cultura dominante é mantida e consolidada na instituição escolar pelos professores, funcionários, estudantes e comunidade escolar, os quais normatizam o que é válido ou não dentro da instituição e nas relações sociais, como se essa cultura realmente fosse herdada por esses indivíduos.

Na busca de tornar-se efetivamente parte da cultura dominante, muitos estudantes reproduzem os modelos estabelecidos, consolidando um arbitrário cultural instituído no espaço da escola. Nogueira (2017, p.26) destaca que o termo “arbitrário cultural” é utilizado por Bourdieu para “designar o fenômeno social que consiste em

erigir a cultura particular de uma determinada classe social (a “classe dominante”) em cultura universal”.

Bourdieu (2007, p. 53) alerta que, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”, definindo essa ação como violência simbólica.

Os estudos do autor examinam nos estabelecimentos escolares, as características ou manifestações socioculturais específicas ou a diversidade e diferenças étnico-culturais marcantes entre o corpo docente e os estudantes.

Para Forquin (1993) e Julia (2001), a cultura escolar refere-se a todas as escolas, em uma determinada época e lugar, sendo constituída pelos programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola, a didatização. Por outro lado, a cultura da escola diz respeito ao mundo interno da instituição, às tradições, ritos e linguagens, etc.

Para Viñao Frago (2000), há diferenças entre cultura escolar e cultura que se constitui na escola. O autor conceitua a cultura da escola como conjunto de práticas, normas, procedimentos e ideias expressas em modos de fazer e pensar o cotidiano escolar e afirma:

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações –amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Neste sentido, Dayrell (2001) destaca a importância da escola como espaço sociocultural, e afirma que,

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 2001, p.01).

Constata-se que a cultura escolar está em todas as instituições educacionais e se desenvolve nas manifestações presentes na escola, ao selecionar

conhecimentos, metodologias, atitudes e procedimentos, muitas vezes sem considerar as características culturais e sociais dos estudantes e dos envolvidos no contexto escolar.

A cultura da escola também mantém as suas tradições, e, em razão disso, é uma questão complexa realizar mudanças e inovação na educação. Neste sentido, Hagemeyer (2006, p.131) refere-se à relevância da liberdade e valorização dos professores e recomenda:

Quando a escola abre a possibilidade e não tolhe o professor, pode-se vislumbrar a inovação, a criação de novas formas de lidar com a desorganização social, as novas linguagens da sociedade refletidas no aluno. Na cultura escolar, no entanto, os ritos, a confirmação e repetição de ações ao longo do tempo e as propostas pedagógicas oficiais ditam ao professor formas de ser e de se movimentar no seu tempo/espço, cerceando muitas vezes a criação do novo, que precisa ser criado (HAGEMEYER, 2006, p.131).

O ProEMI, em seus objetivos, continha a busca da promoção de mudanças curriculares e metodológicas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio no Colégio em que ocorreu a pesquisa. Pretende-se colocar em pauta a valorização da cultura da escola na qual se inserem as culturas de jovens estudantes que frequentam o ensino médio noturno. Cabe averiguar nesta investigação se houve uma disposição dos professores em romper com o *habitus* da rotinização cotidiana de atividades, buscando inovar suas metodologias no ProEMI.

4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia de investigação utilizada, compreendendo que a opção pela pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986), suas possibilidades e instrumentos, tornou-se a mais adequada à exploração do problema proposto. Ilustra-se na FIGURA 1 a inter-relação existente entre a metodologia da pesquisa, os instrumentos utilizados e os participantes da pesquisa.

FIGURA 1 - METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA



Fonte: A autora (2019).

Retoma-se o problema formulado: Investigar as narrativas e depoimentos de estudantes do ensino médio noturno, de um Colégio Estadual, no Paraná, durante e após o desenvolvimento de atividades de implantação do ProEMI (2017), para detectar se as mudanças metodológicas e inovadoras propiciadas pelos professores possibilitaram uma maior visibilidade dos jovens estudantes, identificando os

referenciais curriculares, socializadores e culturais que promovam o seu desenvolvimento e valorização no ensino médio noturno.

Esta escolha referiu-se à opção por um tipo de pesquisa que revelasse as especificidades do olhar para a escola, sobre seus estudantes e professores, bem como o que cada um teria a dizer sobre a trajetória vivida no ensino médio noturno, a partir da participação no ProEMI.

As modalidades e procedimentos adotados na pesquisa possibilitaram ouvir dos estudantes e dos professores suas impressões, necessidades, interesses e expectativas ao participar e desenvolver os diversos momentos do programa selecionado na pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da proximidade do pesquisador aos sujeitos da investigação, prevê a possibilidade de descrição de significados culturais deste grupo. Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa admite uma realidade fluente e contraditória: considera-se que a partir das interações humanas e sociais, os participantes da pesquisa carregam consigo valores, crenças e interesses aos quais o pesquisador atribui significados passíveis de interpretação. De outro lado, o pesquisador também traz seus valores e significados, que estarão em interação com os pesquisados, considerando os procedimentos a que se propõe em sua investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, que enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Verificou-se pela observação participante e posterior reflexão sobre os primeiros dados pesquisados, que as características do colégio estadual, campo de investigação, e dos estudantes e professores passavam a requisitar uma análise mais específica sobre os processos vividos. Levando em conta, de acordo com Viñao Frago (2007), que as culturas das escolas têm suas histórias e singularidades, as quais diferem umas das outras, optou-se pelo estudo de caso.

4.1 ESTUDO DE CASO NA PESQUISA QUALITATIVA

Quando o pesquisador tem pouco controle sobre o que investiga, estuda e deseja conhecer uma estrutura que existe na vida real contemporânea, o estudo de caso mostra-se como a modalidade mais indicada. Verificou-se que a característica da pesquisa desenvolvida se refere a uma determinada configuração da cultura escolar e da escola, ou dos profissionais que desenvolvem o trabalho docente no ensino médio do colégio pesquisado. A aplicação do ProEMI em várias escolas e os trabalhos encontrados sobre os processos vividos, a partir do estudo inicial exploratório, mostraram diferenças significativas quanto à forma de experiências e reações dos estudantes e opiniões dos professores.

A pesquisa, a partir do estudo de caso, consistiu na observação detalhada de um contexto específico, e é classificada como uma abordagem qualitativa por Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Os estudos de caso possibilitam ter alguns pressupostos teóricos para dar início à pesquisa, os quais servem de base para novos aspectos que podem aparecer a partir dos primeiros contatos com o (s) fenômeno(s) em estudo.

O processo possibilita uma dinamicidade de reflexão e descrição entre a teoria e as evidências empíricas. Na construção de categorias, Lüdke e André (1986) sugerem a detecção de aspectos que têm uma regularidade em seu aparecimento. Para a elaboração do conjunto inicial e final das categorias leva-se em consideração a “correspondência com os propósitos da pesquisa, homogeneidade interna, heterogeneidade externa, exclusividade, coerência e plausibilidade” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), esses critérios representam o andamento desta forma de pesquisa, que os autores compararam com um funil, apresentando primeiramente os procedimentos gerais do estudo de caso, que representam sua extremidade mais larga. Neste momento, os investigadores procuram locais e pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e a partir destes dados iniciais, organizam então uma malha larga de observações, para avaliar o interesse das fontes de dados para os seus objetivos centrais. Desta forma, é possível procurar os indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo a se realizar, iniciando-se pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e tomando decisões acerca do objetivo com o trabalho.

O estudo de caso demanda cuidado e atenção com relação ao contexto em que se dará. A manifestação das interações entre as pessoas varia de acordo com o lugar. Tal forma de trabalho procura revelar a multiplicidade de dimensões que constituem uma determinada situação ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

As várias questões formuladas complementam as necessidades de buscar os caminhos de análise e de afunilamento das questões tratadas. Optar pelo estudo de caso na pesquisa levou à confirmação do emprego de perguntas do gênero “Como?” e “Por quê?”. Esse procedimento de pesquisa, não é apenas uma fonte de informações, nem meramente uma característica do planejamento em si, mas é também uma estratégia de abrangente investigação. No entanto, Lüdke e André (1986) chamam atenção para o cuidado especial ao fazer deduções generalizadoras. Afinal, o estudo de caso possibilita evidenciar algumas particularidades de um determinado ambiente, que não podem ser levadas para outros contextos.

A conclusão do estudo se encerra na pesquisa qualitativa e no estudo de caso, quando não há mais dados a serem analisados, quando as atividades se tornam uma redundância de informações e quando existe sentido na integração daquilo que já foi obtido. Nesse último passo, requer-se criatividade, julgamentos cuidadosos sobre a relevância de determinadas atividades e sobre os dados selecionados para serem analisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

4.1.1 Procedimentos adotados no estudo de caso

Além do tempo estendido de observação participante, foi necessário colher relatos dos estudantes mediante o problema formulado. Inicialmente, ao identificar-se a diversidade de interesses e compreensões, em cada depoimento, buscou-se considerar os processos de participação, criação, assimilação de novos conhecimentos, valores e formas de pensar dos estudantes que participaram do ProEMI.

Estas primeiras impressões foram obtidas em rodas de conversas com os estudantes, para apresentação da pesquisa que seria realizada e percepções sobre as possibilidades de participação, com respostas a um questionário inicial, gravação de falas, vídeos e fotos. Por outro lado, as narrativas dos professores revelavam suas visões sobre o ProEMI, e suas disposições de investir no planejamento e realização

de novas estratégias de ensino, ao propor atividades inovadoras, e buscando a interação com os alunos e entre pares.

O ambiente multifacetado da pesquisa, desde o início, pressupôs um tratamento que pudesse abranger as diversas nuances do processo vivido pelos alunos e professores do ensino médio noturno envolvidos, para obter compreensões sobre a visibilidade e formação necessária ao estudante dessa etapa da Educação Básica. Buscou-se identificar de que maneira os estudantes se expressavam durante a participação de atividades e estratégias selecionadas, ou quais situações de atuação, protagonismo ou autoria impulsionavam maior interesse por conhecimentos e saberes, em diálogo com o seu contexto cultural e educacional.

Para detectar os processos da cultura escolar, além das teorizações dos autores selecionados, tornou-se importante considerar na pesquisa as concepções dos autores Forquin, Viñao Frago e Bourdieu. Buscou-se ainda em Mafra (2003), as visões e recomendações sobre a cultura da escola, que pressupõe estudos sobre os procedimentos que identifiquem os processos culturais instaurados no âmbito escolar:

[...] tais estudos requerem do pesquisador, além de observações de fatos e ocasiões pontuais, um longa imersão no campo, a vivência diária e prolongada da experiência escolar e da vida da escola, registrada em diário de campo, em questionários e entrevistas prolongadas, em materiais e artefatos variados, etc. (MAFRA, 2003, p.128)

Refere-se a autora, ao entendimento sobre a cultura da escola, ao mencionar que a busca de compreensão sobre estes processos procuram:

[...] dar visibilidade ao que denomina o *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela experiência vivida no cotidiano escolar (MAFRA, 2003, p. 125).

As culturas dos estudantes e professores também são captadas a partir da sua verbalização sobre as suas trajetórias e histórias de vida. Esta percepção levou a buscar as concepções de Abrahão (2007, p.165), autora que desenvolve em suas pesquisas a metodologia de histórias de vida, como “um processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária”. Esta conduta e modalidade foi utilizada sobretudo para as entrevistas individuais e coletivas com os estudantes e com os professores. As metodologias de narrativas, verbalizações e

depoimentos, visaram dar maior liberdade aos participantes da pesquisa e foram também levados em conta para a realização das entrevistas e rodas de conversa.

Esta forma híbrida da pesquisa, mostrou-se necessária e contribuiu com a proposta investigativa de estudo de caso como um todo. Caracterizou-se por obter dos participantes a possibilidade de falar “de si”, e apresentar conhecimentos, habilidades, evidenciando aspectos do programa e questões implicadas no redesenho do currículo. Esses procedimentos levaram a um processo de reflexão e compreensão na pesquisa, sobre o que os estudantes sentiram e expressaram nas atividades e experiências vividas no programa.

Na perspectiva destas metodologias, levou-se em consideração a diversidade das atividades desenvolvidas e, por isso, formas de obter uma melhor compreensão e busca de elementos de análise dos sujeitos centrais da pesquisa, durante e após o ProEMI.

4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como se anunciou, realizou-se a pesquisa em um colégio estadual localizado no município de São José dos Pinhás, Paraná, e envolveu a participação de 74 estudantes e 6 professores do ensino médio noturno, totalizando 80 participantes.

4.2.1 O grupo de estudantes participantes da pesquisa

Como primeiro passo da pesquisa na fase inicial, e ponto central de interesse desta dissertação, buscou-se levantar dados empíricos que identificassem os estudantes que frequentavam o ensino médio no período noturno.

Os 74 estudantes foram convidados a participar de uma roda de conversa inicial, para os esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada. Além das informações sobre objetivos e procedimentos, os alunos tomaram conhecimento sobre a validação e sigilo da sua participação nas atividades previstas¹⁴. (Apêndices 1 e 2).

¹⁴ Aos/as alunos (as) maiores de idade, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser lido e assinado. Nas situações, em que o(a) aluno(a) era menor de idade, explicou-se e leu-se com ele o Termo Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e seus responsáveis foram

Todos os estudantes convidados participaram da primeira fase da pesquisa. Destes, 42 eram do gênero masculino e 32 do gênero feminino. Quanto à idade dos alunos, verificou-se que variavam entre 15 e 21 anos, sendo considerados jovens, de acordo com art. 1, do Estatuto da Juventude (BRASIL, Lei nº 12.852/2013)¹⁵.

Na segunda etapa da pesquisa, optou-se por realizar a continuidade da pesquisa com os 24 alunos da 3ª Série do ensino médio noturno. Esta decisão decorreu da necessidade de se ter um grupo representativo de estudantes do ensino médio noturno, que tivessem passado pelas etapas de desenvolvimento do ProEMI durante os anos de 2017, 2018 e 2019. Este último ano, constituía a etapa da pós-execução do programa e grupo foi convidado a responder a uma entrevista. Todos concordaram, mas somente 10 alunos aceitaram que ela fosse gravada.

Nessa pesquisa será mantido o sigilo sobre a identidade dos estudantes, por isso os participantes serão nomeados pelos nomes: Bia, Eve, Gil, Iná, Isa, Léa, Lia, Liz, Max, Rui, Téio, Tom, Any.

4.2.2 O grupo de professores selecionados

Participaram da pesquisa 6 (seis) professores que lecionam no ensino médio noturno, sendo 04 (quatro) do gênero feminino e 02 (dois) do gênero masculino. Esses profissionais compõem o quadro próprio do magistério (QPM) da rede estadual de ensino do Paraná e possuem idade entre 30 (trinta) e 52 (cinquenta e dois) anos de idade. Trabalham como docentes, em média, 40 horas semanais.

Primeiramente, foram explicados os objetivos e encaminhamentos da proposta de pesquisa¹⁶, e neste momento inicial, os professores foram receptivos e demonstraram interesse em participar, pela forma como seriam colhidos os dados. Para manter a identidade do participante sob sigilo, os (as) professores(as) entrevistados(as) foram nomeados com os nomes fictícios: Ana, Ari, Bel, Eva, Iva e Ney.

Na sequência, o questionário semiestruturado foi disponibilizado aos docentes

convidados a comparecer ao colégio, para ciência da pesquisa e assinarem o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

¹⁵ O Estatuto da Juventude (BRASIL, Lei nº 12.852/2013) considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

¹⁶ Os professores receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e assinado, como forma de esclarecer a posição da pesquisadora e os direitos do pesquisado participante. (Apêndice 3)

por e-mail e/ou impresso, conforme preferência, e a pesquisadora explicou a importância da colaboração e fidelidade às respostas no processo de investigação. Solicitou-se que a devolução fosse realizada no prazo de 07 (sete) dias e somente dois deles precisaram de um maior prazo para responder.

Posteriormente, os mesmos professores foram entrevistados pela pesquisadora¹⁷, com a intenção de aprofundar os dados obtidos no questionário e visando analisar a concepção e disposições que apresentavam com relação às juventudes que frequentam o ensino médio e as mudanças referentes a uma prática pedagógica inovadora.

4.3 REALIZAÇÃO DA PESQUISA: PASSOS E PROCEDIMENTOS

O projeto de investigação iniciou com a aprovação do projeto pela Comissão de ética na pesquisa da UFPR. A coleta de dados foi realizada a partir de pesquisa documental, estratégias de observação participante, questionário semiestruturado, para aperfeiçoamento da entrevista realizada posteriormente. Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2009, p. 167), “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas”, para que se possam obter os dados que passam a ser considerados na elucidação das formulações do problema da pesquisa.

Ao iniciar a coleta de dados, no início do 2º semestre do ano de 2018, realizou-se uma pesquisa documental, onde os documentos norteadores do Ensino Médio e do Programa Ensino Médio Inovador elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), já comentados no Capítulo 2 desta dissertação, foram objeto de estudo e frequente consulta.

Para situar as questões investigadas, contextualizou-se o campo de pesquisa buscando averiguar como o ProEMI dialogou com as concepções e ações da instituição escolar estadual, neste caso, do ensino médio noturno. O Projeto Político-Pedagógico do colégio e o plano de trabalho dos docentes foram analisados com a intenção de verificar se houve a inclusão de ações propostas e realizadas no Redesenho Curricular, visando detectar as interferências das concepções e ações desenvolvidas nos planejamentos e práticas pedagógicas dos professores.

¹⁷ Os participantes foram informados da necessidade de se realizar a gravação da entrevista.

Nesta perspectiva, verificou-se o registro das aulas e atividades desenvolvidas durante e após a implantação do programa, e foram analisados os dados estatísticos do desempenho do colégio, com relação à aprovação, reprovação, evasão e outras informações dos estudantes que participaram do ProEMI.

A partir do 1º semestre do ano de 2018, com o intuito de compreender as concepções e opções sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas turmas do ensino médio, buscou-se observar a participação dos alunos, e a valorização ou não, da cultura dos jovens nas atividades propostas.

A observação participante como foi um procedimento realizado em todos os momentos da pesquisa, notadamente em relação às reações, depoimentos, atitudes dos estudantes mesmo informais, durante a trajetória vivida nas atividades que participaram. Por meio dessas estratégias pretendeu-se investigar os processos culturais e sociais dos jovens estudantes, favorecendo suas aquisições nessa etapa da Educação Básica.

Na visão de Vianna (2003), as técnicas de observação em pesquisa são praticamente, as únicas abordagens disponíveis para o estudo de comportamentos complexos e que precisam de maior aprofundamento em sua análise. Acreditando que os fenômenos educacionais são, em sua maioria, complexos, a observação dos processos vividos revelou-se um procedimento bastante dinâmico para as constatações referentes às diferentes situações propiciadas pelo projeto.

Durante as observações foi possível realizar fotografias das atividades desenvolvidas pelos professores e registrar depoimentos deles e dos estudantes. No 1º trimestre do ano de 2019, foi aplicado o questionário aos estudantes do ensino médio do período noturno. No 2º trimestre, os professores colaboradores da pesquisa do colégio estadual, foram convidados a responder a um questionário semiestruturado sobre suas concepções de ensino para esta fase da escolarização, com o objetivo de investigar opiniões e impressões sobre o processo vivido, experiências desenvolvidas e quais aspectos enfatizariam no processo de mudanças de suas práticas, com relação aos estudantes durante e após a implantação do ProEMI (Apêndice 4).

Após a aplicação do questionário, ocorreram as entrevistas. Para Lüdke e André (2013, p. 39), a entrevista “pode emitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados de alcance mais superficial, como o questionário”. Permite esclarecimentos como forma de melhor explicitar o que se pergunta, adaptações que buscam a eficácia na obtenção das informações almejadas.

Segundo as autoras, “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40).

Conforme Lüdke e André (2013, p. 39), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre vários tópicos”. As autoras também afirmam que não há a imposição de uma ordem rígida de questões. O entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE E ANDRÉ, 2013).

As entrevistas possibilitaram aos participantes uma maior liberdade em discorrer sobre as perguntas, estabelecendo uma boa interação com a pesquisadora. Também foi possível a captação imediata de informações, tornando viável a retomada e reformulação das perguntas, de modo que se pudesse obter os dados de forma fidedigna, mas com liberdade de expressão em relação ao processo vivido por estudantes e professores.

Nessa pesquisa, o objetivo da entrevista com os professores, foi investigar suas percepções sobre os estudantes, a partir dos objetivos do trabalho curricular. A identificação de expectativas e problemáticas com relação à realização de práticas inovadoras, bem como de opiniões e contribuições dos professores aos jovens estudantes do ensino médio noturno, levaram à possibilidade de propostas para o redesenho curricular, durante o ProEMI.

As entrevistas aconteceram no período de maio a setembro de 2019, e foram respondidas por 10 estudantes da 3ª série do ensino médio noturno e 06 professores participantes da pesquisa, que lecionavam no 3ª Série do ensino médio noturno, durante a implementação e execução do ProEMI (Apêndices 6 e 7).

Os horários das entrevistas foram marcados em dias alternados, durante a hora-atividade¹⁸ de acordo com a disponibilidade dos professores e durante os meses

¹⁸ A hora-atividade é um período da carga horária dos professores dedicado a atividades fora da sala de aula, que incluem planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica. Fonte: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7915>>.

de junho e agosto de 2019. A duração média das entrevistas foi de 25 minutos, sendo que foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. O benefício da entrevista com relação a outras técnicas, é que ela permite a captação imediata da informação, pois foi possível que a pesquisadora retomasse e reformulasse as perguntas, formuladas num segundo momento, para um melhor detalhamento da investigação. Para Lüdke e André (2013, p. 39), a entrevista “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta, de alcance mais superficial, como o questionário.”

A fase da análise de dados, durante a qual o pesquisador os interpreta e analisa em função dos objetivos propostos na pesquisa, é de grande importância para a pesquisa qualitativa. É o processo pelo qual o pesquisador estrutura, ordena e coloca significado às informações coletadas. Segundo Lüdke e André (2013), analisar os dados qualitativos significa organizar todo o material obtido durante a pesquisa [...].

Desse modo, o primeiro momento da organização de todo o material, requisitou dividi-lo em partes, relacionando os dados obtidos às categorizações obtidas na fundamentação do problema da pesquisa. Procurou-se identificar nos dados coletados, as tendências, padrões e levantamento de aspectos e elementos que se tornaram referenciais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado à cultura dos jovens estudantes do ensino médio. Para Lüdke e André (2015, p. 53), as tendências e padrões situados e analisados devem ser reavaliados, buscando-se relações e inferências, num nível de abstração mais elevado.

Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a proposição de Bardin (2011), de análise do conteúdo pesquisado, como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados. Para a autora, não se trata de um instrumento, mas de um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p.37).

As análises foram realizadas considerando as formas de comunicação obtidas, consideradas a partir das teorizações dos autores selecionados, buscando identificar os aspectos referentes aos processos culturais dos jovens do ensino médio,

levando em conta sua participação em aulas, eventos e atividades, expressas em suas narrativas. Da perspectiva dos professores, foram analisadas suas disposições e ações com relação aos estudantes e às atividades inovadoras e perspectivas de mudanças no redesenho curricular propostos no ProEMI. Buscou-se desta forma, a partir das estratégias propostas, atingir os objetivos almejados nessa pesquisa.

4.4 O CONTEXTO DO COLÉGIO CAMPO DE PESQUISA

Como informado, a pesquisa foi realizada em um colégio estadual, do Paraná, localizado no município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. O município possui a quinta maior área da Região Metropolitana de Curitiba e no ano de 2018, o número aproximado de habitantes era de 317.476. A cidade é o terceiro polo automotivo do país, e sede do Aeroporto Internacional Afonso Pena, principal terminal aéreo do estado do Paraná.

De acordo com os dados fornecidos pelo IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento e Econômico e Social) – Caderno Municipal – 2019, a população entre 15 a 19 anos é constituída por 11.664 meninos e 11.636 meninas, totalizando 23.755 jovens. No que refere à Educação escolar, especificamente ao ensino médio, o município possui 10.509 estudantes matriculados, sendo que destes, 1.363 estão no ensino particular e 9.146 frequentam um dos 24 colégios estaduais da cidade.

O colégio pesquisado foi fundado no ano de 2007 e, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) consultado, sua inauguração se deu após “uma luta árdua da comunidade, a qual aguardava ansiosa por este estabelecimento escolar, que representava uma grande conquista diante de tantas necessidades, como, por exemplo, saneamento básico e luz elétrica”. (PPP, 2018 p. 9).

No ano de 2019, o colégio contava na ocasião da pesquisa, com 37 turmas e 822 estudantes, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, frequentando os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Desse total, 282 alunos estavam matriculados no ensino médio, sendo que 100 frequentavam as aulas no período noturno.

O quadro funcional na fase da pesquisa, constituía-se por 52 professores, 04 pedagogas, 01 diretor geral e 01 diretora auxiliar. A escola também contava com 06

profissionais, agente educacional II¹⁹ e 11 profissionais agente educacional II. No período noturno, o colégio contava com 04 profissionais agente I²⁰, 02 profissionais agente II, 01 pedagoga, 01 diretor e 13 professores que lecionavam no ensino médio.

Com relação às características do bairro e da comunidade que frequenta o colégio, o PPP aponta que aproximadamente 55% dos pais ou responsáveis pelos estudantes, possuem o ensino fundamental incompleto e a renda familiar para 75% da comunidade está entre 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos. O PPP também sinaliza que o bairro onde a escola está inserida, é atingido por problemas sociais, políticos e econômicos em função do baixo índice salarial. No documento do IPARDES, sinaliza-se que o bairro carece de atividades esportivas, de lazer e profissionalizantes para os adolescentes e jovens estudantes do colégio.

Como principais problemáticas, o colégio apresenta a falta de segurança ao redor e o envolvimento de alguns estudantes com a drogadição, situações que são minoradas a partir de um projeto de prevenção ao uso de álcool e drogas em parceria com demais instituições públicas, contando com abordagens em sala de aula, informações e esclarecimentos sobre a disseminação de drogas e seus efeitos.

Quanto à estrutura física do colégio, é composto por 3 (três) blocos e conta com 16 (dezesesseis) salas de aula, sala de Recurso Multifuncional, sala de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala multiuso com computador, retroprojektor e acesso à internet. Também possui cozinha, refeitório, sala de secretaria, sala da direção, sala da equipe pedagógica e sala dos professores. No espaço externo, o colégio possui uma quadra de esportes coberta e amplo gramado. Os muros ao redor do colégio foram grafitados pelos alunos, em parceria com uma Organização não-governamental (ONG).

O PPP da instituição pesquisada descreve que o colégio apresenta,

[...] graves problemas de segurança, devido ao estilo da construção. O parque ao lado do colégio e o bosque dentro do pátio, requisitou a inibição da ação de muitos, com a instalação de grades nas janelas e nas portas que dão acesso às salas de aula, alarme e câmeras (PPP, 2018, p.9).

¹⁹ Profissional com a atribuição de realizar atividades administrativas e de secretaria na instituição escolar

²⁰ Profissional com a atribuição de realizar a manutenção da infraestrutura do espaço físico da instituição, pelo preparo da alimentação escolar e apoio operacional.

Para amenizar essa situação, a direção do colégio relata que, desde o mês de maio de 2019, a escola começou a participar do programa do governo estadual denominado “Escola segura”, uma parceria entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública e dispõe da presença de um policial militar da reserva na escola, no horário de funcionamento da instituição.

O colégio apresenta como objetivo principal educacional,

[...] possibilitar uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor e da organização da nossa escola, sendo de fundamental importância para a melhoria da qualidade de educação e para garantir a permanência dos alunos na mesma; para isto estamos desenvolvendo ações eficazes na busca da formação do cidadão crítico e participativo nas transformações sociais, pois a sociedade atual necessita de uma transformação que resulte no alcance de condições de existência digna, justa e democrática (PPP, 2018 p. 8).

Para alcançar esse objetivo, a equipe diretiva propõe com relação à gestão democrática, a viabilização da participação de toda a comunidade escolar, para que atue na transformação da sociedade, buscando torná-la mais justa, a partir de ações voltadas aos princípios de liberdade, autonomia, igualdade e qualidade. A gestão também se propõe a valorizar os funcionários e oferecer formação continuada, para que possam desenvolver a capacidade de investigar, observar, analisar, teorizar, tirar conclusões e traçar ações que ajudem a transformar conhecimentos e informações que possam ser úteis, prazerosas e produtivas (PPP, 2018 p. 9).

O colégio desenvolve alguns projetos: grupo do escoteiro, projeto Vila da Cidadania, projeto diversidade, projeto de aceleração de estudos, projeto mande bem no ENEM, projeto coral, projeto aula de violão, projeto conviver e projeto Haicai.

O currículo é baseado nos documentos nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012) e resoluções e orientações da Secretaria Estadual da Educação.

4.4.1 Sobre os níveis de aproveitamento dos estudantes: dados considerados

A intenção de apresentar estes dados é de caracterizar a realidade presente no colégio pesquisado, com relação à aprovação, reprovação e evasão escolar, considerando-se os possíveis sintomas das problemáticas apresentadas no ensino médio noturno.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que consiste em um indicador definido por meio de dados sobre o rendimento escolar e desempenho dos estudantes, que bianualmente é avaliado por uma prova, com o objetivo de detectar a qualidade do aprendizado nacional, a fim de estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Esta mensuração da avaliação do ensino escolar, demanda considerações sobre a forma como tem sido realizada. O processo curricular instaurado e a forma como transcorre o ensino, parecem estar à parte das questões cobradas na prova instituída. A avaliação é importante em todos os momentos da vida escolar, mas a realização de forma estandardizada, não resolve as questões relativas às dificuldades dos estudantes, nas aprendizagens do ensino médio. Sobretudo, não consideram os conteúdos e metodologias utilizadas pelos professores ao ensinar, como também as necessidades e dificuldades dos estudantes nos processos da aquisição de conhecimentos, em cada fase do ensino médio.

Acredita-se que a instituição da prova do IDEB, revela alguns aspectos quanto aos patamares de dificuldades dos estudantes, mas não é suficiente para avaliar a qualidade da educação ofertada no colégio, por não considerar ainda os fatores que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, e que estão implicados na qualidade do ensino. Porém, através dos resultados obtidos, buscou-se perceber inicialmente, a existência de dificuldades na aprendizagem dos alunos do 9º Ano, que posteriormente ingressarão no ensino médio, que é o campo da presente pesquisa.

Somente as turmas do 9º ano, realizaram as avaliações e o colégio obteve os seguintes resultados:

TABELA 1 - RENDIMENTO DO COLÉGIO NO IDEB – ENSINO FUNDAMENTAL – 9 ANO

Ano	Metas Projetadas - MEC	IDEB do colégio
2009	----	3,2
2011	3,4	3,5
2013	3,6	3,5
2015	4,0	4,1
2017	4,2	3,8

Fonte: INEP/MEC (2019).

Os índices apresentados nas últimas avaliações, mostram que somente no ano de 2015, o colégio atingiu a meta estabelecida, tendo um decréscimo no ano de 2017. Ressalta-se que o indicador é divulgado a cada dois anos e tem metas

projetadas até 2021, quando a expectativa para as redes é que cheguem à nota 6,0, média igual às dos países desenvolvidos.

Quanto ao rendimento escolar dos estudantes do ensino fundamental e ensino médio, no período de 2013 a 2017, o colégio apresentou os seguintes índices;

TABELA 2 - TAXA DE APROVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO

TAXA DE APROVAÇÃO		
Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais	Ensino Médio
2013	75,6 %	79,1 %
2014	77,9 %	68,7 %
2015	80,3 %	73,0 %
2016	88,9 %	72,8 %
2017	69,4 %	57,7 %

Fonte: Censo escolar (2019).

TABELA 3 - TAXA DE REPROVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO

TAXA DE REPROVAÇÃO		
Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais	Ensino Médio
2013	23,3 %	20,9 %
2014	17,5 %	18,1 %
2015	15,9 %	14,0 %
2016	8,9 %	13,4 %
2017	27,0 %	26,2 %

Fonte: Censo escolar (2019).

TABELA 4 - TAXA DE ABANDONO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO

TAXA DE ABANDONO		
Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais	Ensino Médio
2013	1,1 %	0,0 %
2014	4,6 %	13,2 %
2015	3,8 %	13,0 %
2016	2,2 %	13,8 %
2017	3,6 %	16,1 %

Fonte: Censo escolar (2019).

Verifica-se que no ano de 2017, houve um aumento no índice de reprovação e, conseqüentemente, uma redução no número de aprovações no ensino médio, considerando todos os turnos.

Ao considerar somente a 3ª Série do ensino médio noturno, público alvo dessa pesquisa, no período de 2016 a 2018, tem-se o resultado constante na TABELA 5.

TABELA 5 - TAXA DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, ABANDONO E TRANSFERIDOS - 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Transferidos
2016	55,56 %	13,89 %	30,56 %	2,70 %
2017	66,53 %	20,93 %	25,58 %	2,27 %
2018	67,26 %	9,76 %	26,83 %	6,82 %

Fonte: Censo escolar (2019).

Ao analisar os dados, verifica-se um decréscimo em relação à reprovação e abandono escolar entre os anos de 2016 a 2018, constatando-se que após a execução do ProEMI, houve uma melhora nos índices da 3ª Série do período noturno no colégio campo de pesquisa.

4.4.2 A organização do ensino médio noturno no colégio campo de pesquisa

O Ensino Médio noturno é composto por 03 (três) turmas, sendo uma de 1ª série com 32 estudantes, uma de 2ª série com 30 estudantes e uma de 3ª série com 26 estudantes. As aulas iniciam às 18h50 e o término é às 22h30. A organização das aulas é realizada conforme as indicações do QUADRO 1.

QUADRO 1 - HORÁRIO DAS AULAS NO PERÍODO NOTURNO

AULA	HORÁRIO	DURAÇÃO
1ª aula	18h50 – 19h35	45 minutos
2ª aula	19h35 – 20h20	45 minutos
3ª aula	20h20 – 21h	40 minutos
Intervalo	21h – 21h15	15 minutos
4ª aula	21h15 – 21h50	35 minutos
5ª aula	21h50 – 22h30	40 minutos

Fonte: A autora (2019).

Sobre a carga horária letiva da Educação Básica, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 24, normatiza que,

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar,

excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 1996).

Observa-se portanto, que mesmo com a garantia prevista na LDB, a carga horária diária do ensino noturno, observada *in loco* e com base no Projeto Político-Pedagógico do colégio, é menor que a do período diurno, pois enquanto no período da manhã a hora/aula é de 50 minutos, no período noturno é, em média, de 45 minutos. Essa situação pode acarretar uma defasagem quanto aos conteúdos das disciplinas curriculares no período noturno, em comparação ao diurno.

No entanto, o calendário escolar prevê sábados letivos, que foram programados como “compensação de carga horária para o período noturno”, a fim de completar as horas necessárias e cumprir a legislação. Nos anos de 2018 e 2019, o colégio organizou nesses dias, um projeto denominado “Mande bem no ENEM” em que as aulas eram uma preparação para a prova do referido exame.

As medidas relativas à educação escolar no Brasil, notadamente aquelas relativas ao ensino médio, levam a uma reflexão mais aprofundada sobre o que se observa quanto ao interesse, necessidades e expectativas dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, obtidos nas provas aplicadas para este exame. Esta e outras formas de mensurar somente os resultados, não resolvem por si só, o problema do aproveitamento dos estudantes do ensino médio.

Cada vez mais, reafirmam-se as questões relativas aos processos sociais e culturais em que estes estudantes se inserem em suas comunidades e como estes são considerados nos processos curriculares e de aprendizagem desenvolvidos pelos professores na instituição escolar. Nesta perspectiva, passou-se a considerar na pesquisa proposta, as questões relativas à fase em que os estudantes selecionados se encontram, com relação aos processos sociais e culturais das juventudes, a serem levados em conta no desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino médio.

5 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E OS PROFESSORES

5.1 ANÁLISE SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Com o objetivo de conhecer e identificar as características dos jovens que frequentam o ensino médio noturno no colégio pesquisado, aplicou-se primeiramente, um questionário a 74 estudantes do ensino médio noturno.

A aplicação do questionário ocorreu em horários de aula em cada turma, de forma coletiva, e no período disponível para as respostas. Buscou-se estabelecer um momento de conversa inicial, para se obter um clima de confiança e empatia, e para que os estudantes pudessem responder com veracidade às perguntas, a partir da ciência sobre a confidencialidade de suas identidades.

Constatou-se que os alunos do período noturno, em grande maioria, são trabalhadores que atuam em diferentes áreas do mundo laboral. Alguns estudantes possuem filhos e são responsáveis pelo sustento da família, mas também há alunos jovens, que não trabalham, fazem cursos, cuidam dos irmãos mais novos e praticam atividades esportivas, conforme se poderá detectar na sequência.

5.1.1 Os estudantes do colégio pesquisado

Constatou-se que, parte significativa dos jovens alunos estão acima da faixa etária esperada para curso do ensino médio (15 a 17 anos), revelando uma defasagem idade/série.

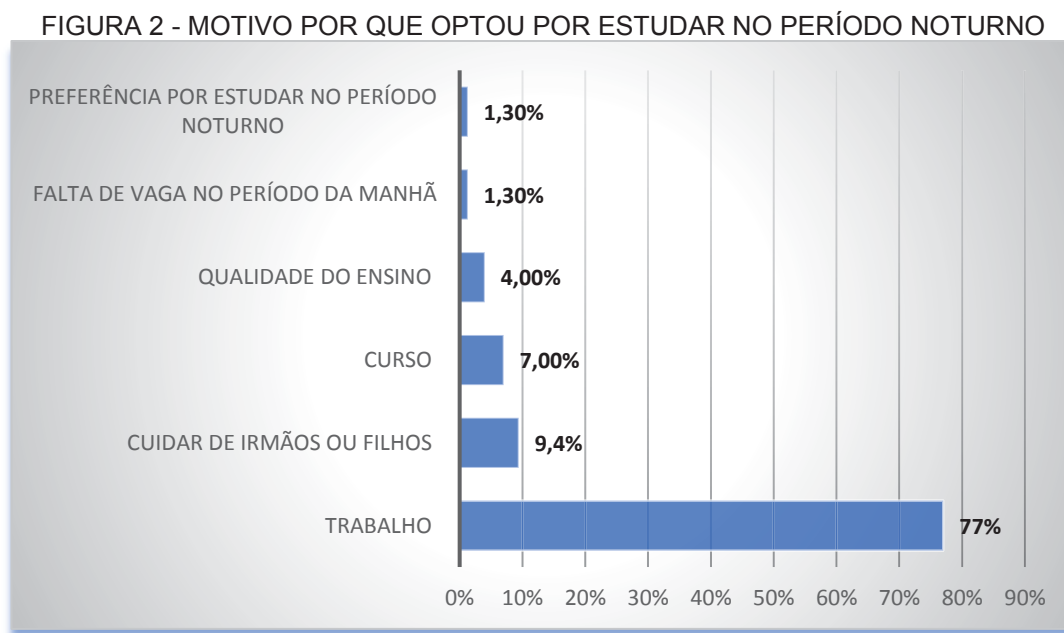
Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1) referem-se aos jovens e ao período da juventude, afirmando que “esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades”.

Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual optaram por estudar no colégio, constatou-se que 94% declararam ser o colégio mais próximo de sua

residência, 2% por terem sido encaminhados pela carta de georreferenciamento²¹ ao ingressar no 6º Ano e 4% optaram pelo colégio por causa da qualidade no ensino.

Verificou-se que 60 estudantes residem próximo ao colégio e apenas 12 utilizam ônibus, carro ou bicicleta para se deslocar até a instituição.

Com relação ao motivo que optaram por cursar o ensino médio no período noturno, obteve-se o resultado demonstrado na FIGURA 2.



Fonte: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

Verificou-se que a maioria dos estudantes optou por estudar no período noturno por conta do trabalho, e comprovou-se que 44 estudantes estavam trabalhando no momento e 28 não, porém a maior parte demonstrou pretensão de ingressar no mercado de trabalho. Também se constatou a realização de cursos e um número significativo de estudantes que optou pelo período noturno, para cuidar de seus filhos ou irmãos durante o dia. Muitas vezes, o jovem estudante, devido à sua classe social, necessita contribuir com responsabilidades com relação à subsistência familiar, tanto em questões econômicas e de trabalho, quanto no tempo para atendimento a filhos e irmãos.

²¹ O sistema da Secretaria de Estado da Educação consiste em encaminhar os alunos da rede pública à escola estadual mais próxima de sua residência. Esse mapeamento de escolas e residências é realizado através da conta de energia elétrica, sendo que os postes de luz são georreferenciados.

Sobre a atividade que ocupam no trabalho, os estudantes especificaram as funções/cargos constantes na TABELA 6:

TABELA 6 - CARGO/FUNÇÃO QUE OS ESTUDANTES EXERCEM

FUNÇÃO	QUANTIDADE	(%)
Jovem aprendiz	11	25,0%
Auxiliar administrativo	06	13,6%
Estagiário	04	9,0%
Auxiliar de Produção	04	9,0%
Vendedora	03	6,8%
Recepcionista	03	6,8%
Auxiliar de almoxarifado	02	4,5%
Pedreiro	02	4,5%
Salgadeiro	01	2,2%
Mecânico	01	2,2%
Coletor de reciclagem	01	2,2%
Operadora de comércio	01	2,2%
Lavador de carro	01	2,2%
Auxiliar de estoque	01	2,2%
Jogador de futebol	01	2,2%
Caixa de supermercado	01	2,2%
“Faz bico”	01	2,2%
TOTAL	44	100%

Fonte: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

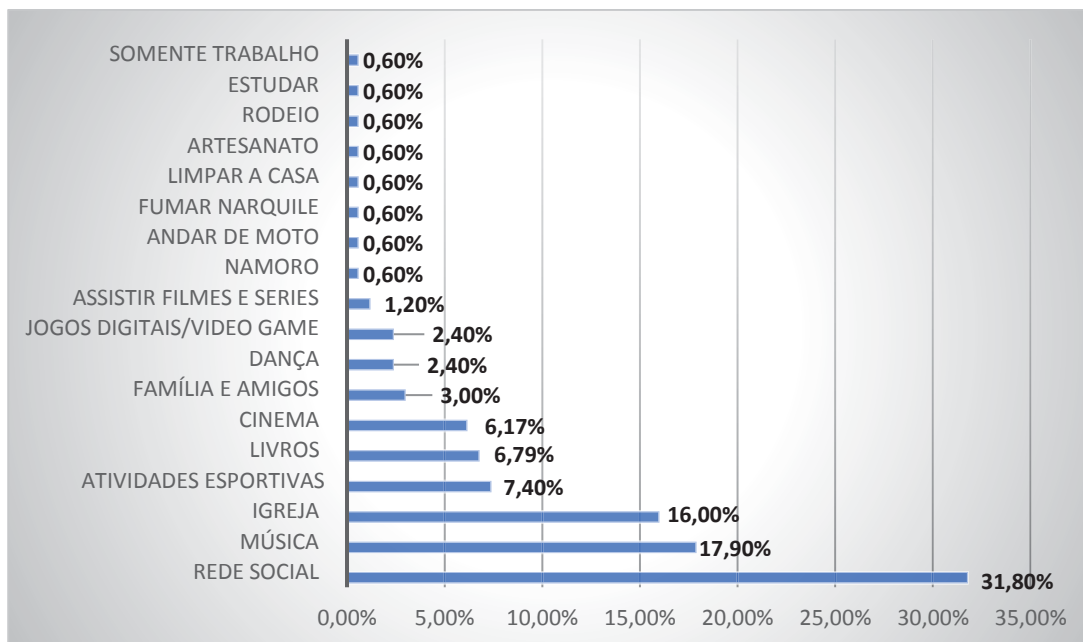
Como se observou, a maior parte dos estudantes do período noturno, (77%) exerce ou pretende iniciar uma atividade profissional, em sua maioria na função de jovem aprendiz ou estagiários, tendo uma carga horária de 04 ou 06 horas diárias, conforme prevê a legislação, porém os demais trabalham regimentados pela Constituição das Leis do Trabalho (CLT) ou em trabalhos informais (64%), nos quais cumprem carga horária de 08 horas diárias ou mais.

A dedicação apenas ao estudo não é possível para a maioria dos estudantes, que precisam entrar no mercado de trabalho precocemente, em funções que não exigem experiências e oferecem baixos salários. Esta realidade, de acordo com Sposito (1997), é vivenciada no Brasil pela maioria dos jovens empobrecidos, mas,

[..] para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto, tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecido (1997, p.39).

Buscou-se também identificar quais atividades os jovens estudantes realizam além do trabalho e constatarem-se as informações explícitas na FIGURA 3.

FIGURA 3 - QUAIS ATIVIDADES VOCÊ TEM ALÉM DO TRABALHO?



FONTE: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

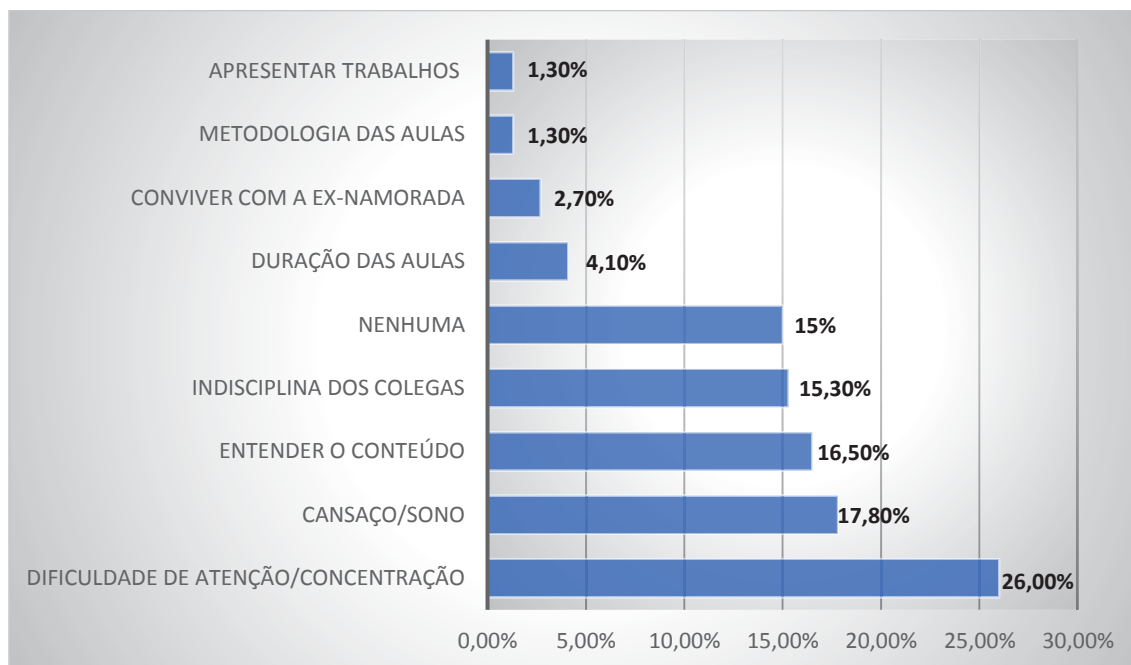
Acredita-se que se torna importante a análise das atividades que os jovens estudantes realizam além dos estudos e do trabalho. Na pesquisa além das atividades de lazer consideradas frequentes entre os jovens, destaca-se a utilização e interação dos jovens nas redes sociais, como atividades até o momento não exploradas nas atividades escolares, mas que constituem o universo de vida e das relações dos jovens estudantes. Carrano (2011, p.19), relata que “a compreensão do processo de socialização contemporânea dos jovens, pode contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar”. O autor também enfatiza que,

muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos (CARRANO, 2011, p.193).

Os dados obtidos adquirem importância para que os professores conheçam e compreendam os processos sociais e culturais em que os estudantes do ensino médio noturno estão imersos.

Ao descrever as dificuldades apresentadas durante as aulas, os estudantes relataram situações a serem consideradas no processo de ensino, na FIGURA 4:

FIGURA 4 - QUAIS SÃO SUAS MAIORES DIFICULDADES DURANTE AS AULAS?



FONTE: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

Observou-se a manifestação dos estudantes do campo de pesquisa, com relação à dificuldade de atenção e concentração, refletidas na pesquisa como principais dificuldades durante as aulas, o que confirma os dados indicados por Carrano (2011). Neste sentido, Pinto (2005) discorre sobre as dificuldades dos estudantes que estudam no período noturno, como:

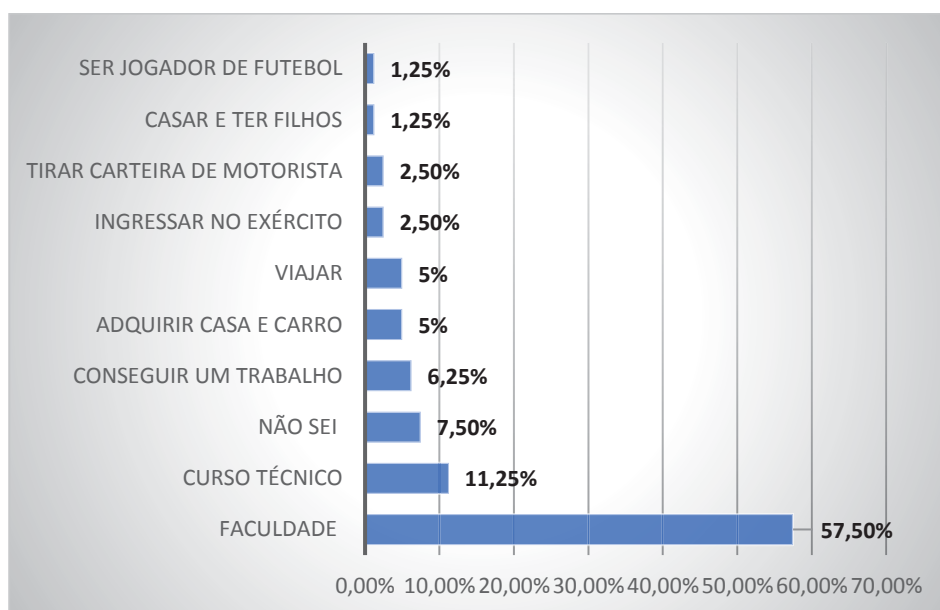
- 1º) Cansaço natural dos alunos, após um dia de trabalho, impedindo frequência regular e atenção às aulas;
- 2º) Falta de professores devidamente especializados para o ensino de jovens, de vez que as escolas normais têm como mira especial o ensino a alunos;
- 3.º) Falta de material didático variado e ajustado aos interesses e necessidades do estudante jovem;
- 4.º) Instabilidade do local de trabalho, especialmente no caso das domésticas e dos operários em construções, que abandonam a escola onde estavam para não enfrentarem o preço demasiadamente alto das passagens, quando têm que procurar emprego em lugar distante (PINTO, 2005, p.119).

Verificou-se que as dificuldades mais citadas, podem ter ligações entre si, pois há dificuldade de atenção e concentração, que acabam sendo potencializadas pelo “cansaço e sono”. O cansaço é atribuído ao dia de trabalho, mas também à monotonia

das aulas, à falta de espaço para participação de atividades que possibilitem maior interesse e concentração.

Com relação às expectativas de vida e profissão dos estudantes ou outro interesse após o término do Ensino Médio, foram constatados os apontamentos representados na FIGURA 5, a seguir:

FIGURA 5 - QUAIS SUAS EXPECTATIVAS APÓS TERMINAR O ENSINO MÉDIO?



FONTE: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

Verificou-se que o plano de aproximadamente metade dos jovens estudantes é de continuar os estudos no Ensino Superior, porém também se constata um número significativo que deseja realizar outras conquistas em sua vida pessoal e de trabalho, como arrumar um bom emprego, tirar carteira de motorista, comprar casa e carro.

Carrano (2011, p.11) relata que,

nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e *trajetórias labirínticas* que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a “transição da vida adulta”. Isso significa dizer, por exemplo, que, para jovens das classes populares, as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho, chegam enquanto estes estão experimentando a juventude.

Ou seja, a descrição acima representa muitos dos jovens estudantes participantes dessa pesquisa, que se responsabilizam por sua subsistência, e portanto

que já assumem um trabalho. Diante disso, verifica-se a importância de que os professores conheçam a realidade dos alunos.

Os depoimentos a seguir, demonstram o que os estudantes pensam sobre cursar uma faculdade:

“Se eu tiver dinheiro vou fazer faculdade” (MAX – 3ª SÉRIE).

“Se der certo, pretendo fazer faculdade” (ISA – 3ª SÉRIE).

“Pretendo cursar uma faculdade, mas se não der certo, vou abrir uma choperia com tabacaria” (RUI – 3ª SÉRIE).

“Vou fazer faculdade de Medicina Veterinária ou ser confeitadeira” (BIA – 3ª SÉRIE).

Os discursos revelaram que os jovens percebem a realidade em que vivem, e sentem insegurança quanto à possibilidade de continuar seus estudos. Observou-se sua passividade com relação à exclusão social e da escola, e mesmo diante das poucas perspectivas de estudar numa instituição de nível superior ou particular, devido à condição financeira ou de ingresso na universidade pública pela alta concorrência dos vestibulares. Desta forma, apresentam possibilidades, até certo ponto restritas quanto ao futuro e com relação ao ensino superior.

Verificou-se apesar disto, que a maioria dos jovens alunos revela interesse em ingressar no ensino superior, demonstrando que alguma habilitação nesse nível de ensino, pode melhorar suas condições de vida. Essa expectativa de ascensão social pela titulação, pode ser analisada como intimamente ligada ao *habitus* desses jovens, conceito de Bourdieu (2011), em função da inculcação do ser “alguém na vida”, que também se relaciona à situação social, neste caso desprivilegiada.

Bourdieu (2001) relata que,

Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, nada mais nada menos do que um diploma muito desvalorizado. A escola é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo fonte de uma imensa decepção coletiva (BOURDIEU, 2001, p. 483).

Na atualidade, percebe-se a descrição apresentada por Bourdieu (2001), ainda presente na realidade dos alunos das escolas públicas brasileiras. Diante desse fato, muitos estudantes ao não ver perspectiva de ingresso no ensino superior, não veem sentido em se dedicar e prosseguir nos estudos. Os índices educacionais

apontam que o ensino médio tem sido, para grande parcela dos jovens das camadas populares, a última etapa de escolarização.

Em função de abrir o campo das expectativas, buscou-se investir neste tema, a partir de uma pergunta sobre o interesse em ingressar no Ensino Superior, propondo que indicassem um curso pretendido, o que se pode verificar na TABELA 7.

TABELA 7 - CURSO QUE PRETENDE CURSAR NO ENSINO SUPERIOR

CURSO	QUANTIDADE	(%)
Não sei	09	13,2%
Educação Física	05	7,35%
Psicologia	05	7,35%
Administração	04	5,88%
Direito	04	5,88%
Engenharia Mecânica	04	5,88%
Medicina Veterinária	03	4,41%
Medicina	03	4,41%
Tecnologia da Informação	02	2,94%
Comunicação social	02	2,94%
Enfermagem	02	2,94%
Engenharia Elétrica	02	2,94%
Pedagogia	02	2,94%
Marketing	02	2,94%
Logística	02	2,94%
Arquitetura	01	1,47%
Artes	01	1,47%
Biomedicina	01	1,47%
Farmácia	01	1,47%
Engenharia Civil	01	1,47%
Teatro	01	1,47%
Sociologia	01	1,47%
Recursos Humanos	01	1,47%
Radiologia	01	1,47%
Processos gerencias	01	1,47%
Música	01	1,47%
Mecânica Industrial	01	1,47%
Mecânica automotiva	01	1,47%
Gastronomia	01	1,47%
Fotografia	01	1,47%
Fisioterapia	01	1,47%
TOTAL	68	100%

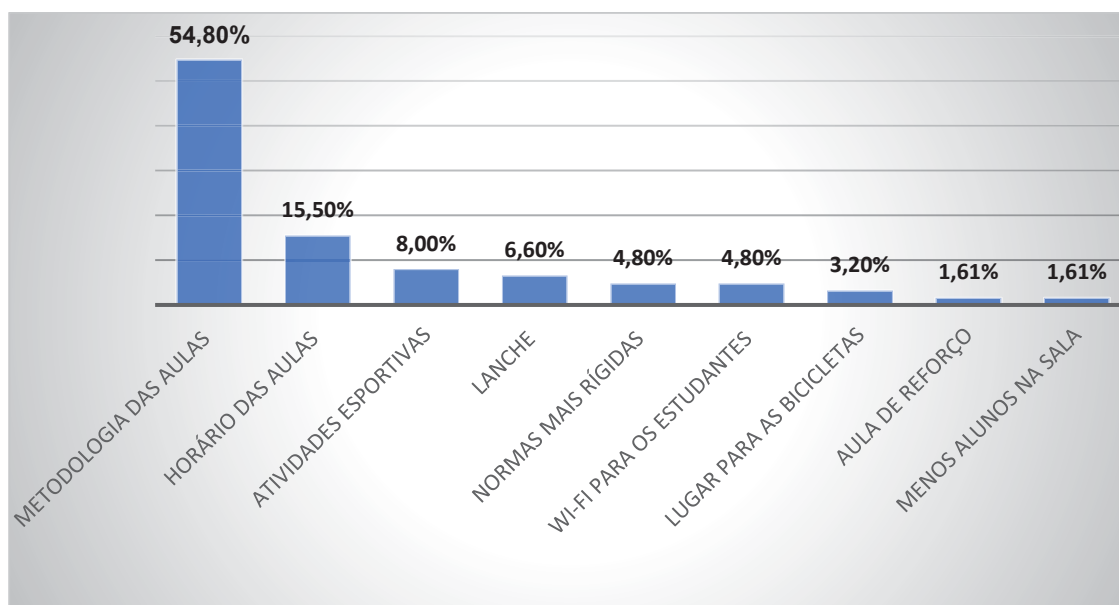
FONTE: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

Verificou-se uma diversidade de cursos que pretenderiam ingressar, relacionados à escolha dos estudantes, além de um número significativo de estudantes (13%) que ainda não se definiram sobre seus estudos ou área que gostariam de seguir, demonstrando que, muitas vezes, há um distanciamento deste tema na família e no colégio pesquisado. Por outro lado, a juventude é uma fase de indecisões e de transição, para a qual os cursos de ensino médio precisam estar atentos ao elaborar suas propostas curriculares.

Essa constatação provoca preocupação, uma vez que a partir dos próximos anos, com a implantação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.425/2016) e da BNCC (2018), os estudantes precisarão escolher o itinerário formativo que frequentarão. Dessa forma, ao decidir seu futuro estudantil, constata-se que os jovens pesquisados, assim como outros nesta faixa de idade, apresentam dúvidas em relação às possibilidades ou área que desejariam cursar ao final do ensino médio.

A FIGURA 6 demonstra os indicativos obtidos das respostas dos estudantes, quando questionados sobre os aspectos que podem ser melhorados no ensino médio noturno.

FIGURA 6 - O QUE PODE MELHORAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO?



FONTE: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

Observou-se que o maior número mudanças estão relacionadas à metodologia das aulas, e os estudantes apresentaram algumas sugestões, conforme depoimentos a seguir:

“Diminuir os seminários, porque tem muita gente que trabalha o dia todo, não tem tempo para fazer os trabalhos” (TÉO – 3ª SÉRIE).

“Amenizar os trabalhos grandes e apresentações, pelo fato de muitos trabalharem e não terem tempo para fazer” (LÉA – 3ª SÉRIE).

Nota-se que alguns alunos demonstraram preocupações com relação aos trabalhos solicitados, pois alegaram não terem tempo para realizá-los fora do colégio. Outros estudantes porém, revelaram a importância de aulas mais diversificadas e significativas, e declaram:

“Talvez o método de ensino, algo para animar e incentivar os alunos. Mais debates, seminários e oficinas” (LIA – 3ª SÉRIE).

“Aulas mais diversificadas, dinâmicas e menos cópia do quadro” (EMY– 2ª SÉRIE).

Neste sentido, Setton (2002, p.109) aponta que “a escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea”, ou seja, faz-se necessário e essencial os docentes planejarem as aulas considerando as juventudes e suas culturas, sobretudo com relação às mudanças decorrentes da evolução tecnológica e mesmo dos conhecimentos e do mundo do trabalho.

Com relação à carga horária, os estudantes demonstraram insatisfação, porém apresentaram opiniões controversas, e alguns sugerem que as aulas tenham início mais cedo. Outros ainda, indicaram a necessidade de “terminar antes” e apontam a dificuldade com aulas de apenas 45 minutos, e sugerem:

“Iniciar a aula às 19 horas, pois muitos chegam atrasados por conta do trabalho e levam falta” (TOM – 3ª SÉRIE) .

“Terminar a aula às 22 horas, para chegar em casa antes e dormir mais” (INÁ– 3ª SÉRIE).

“O horário das aulas deveria começar mais cedo para terminar antes, mas também seria importante um maior tempo para as aulas”. (EMY– 2ª SÉRIE).

Os alunos sinalizaram para a necessidade de um lugar adequado para guardar as bicicletas em segurança. Observou-se que no momento do intervalo, têm sido disponibilizadas aos estudantes bolas de futebol e voleibol, porém sugeriram um maior número de atividades esportivas. Percebeu-se que os estudantes apreciam os momentos de interação com os colegas. Dayrell (2007, p. 1121) destaca que,

no caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares.

Deste modo, o convívio entre os estudantes, ganha relevância no contexto da escola de ensino médio e os momentos esportivos podem propiciar essas vivências.

Com relação ao lanche, um dos estudantes declarou,

“Mais arroz e feijão e menos requeijão” (Gil – 2ª série.)

Ao ser questionado sobre sua fala o aluno relatou:

“O lanche já foi melhor, nos últimos dias e a merenda só tem sido pão ou bolacha com requeijão e ‘a gente’ prefere que tenha mesmo uma janta”.

Uma estudante também relatou,

“Quando é arroz, feijão, salada e nuggets a fila para pegar a merenda fica enorme, é o cardápio que mais gosto”. (EVE - 2ª série).

Sobre o lanche, o diretor relata que a instituição participa do “Programa estadual de alimentação escolar” e para o período noturno, normalmente é servida uma refeição aos alunos, porém nos dias que antecederam a entrevista o colégio não havia recebido os alimentos previstos, o que gerou a necessidade de servir bolachas e pães com requeijão.

Considerando que a maioria dos estudantes são jovens trabalhadores e valorizam o momento de estar em sala de aula, alguns conflitos acontecem devido à indisciplina e conversas em sala, por isso, sugeriu-se a definição de normas rígidas com relação à punição aos alunos que não respeitam às regras do colégio.

O colégio dispõe de *wi-fi* para uso dos professores, não sendo acessível aos alunos, que reivindicam este uso. Para Krawczyk (2011), o desafio da escola não é o de proteger os jovens das tecnologias, e sim é o de utilizar estes recursos, incorporados ao ensino das novas gerações, como forma constitutiva de cidadania ativa. Segundo a autora:

Para tanto, é necessário em primeiro lugar reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento [...] e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Os meios devem ser o próprio objeto de estudo: como eles interferem no cotidiano, na forma de ver o mundo, nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza. Não obstante, é evidente que o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso à informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e

um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

Com relação à aprendizagem, os alunos sugerem aulas de reforço e um menor número de estudantes por sala. Conhecer e considerar as características, opiniões e sugestões e o conhecimento de como esses estudantes constroem seu modo de ser jovem e conhecer, faz-se importante para a definição do que ensinar, de como ensinar. Neste caso, importou a obtenção de dados sobre como os jovens do ensino médio noturno aprendem, o que valorizam, como se relacionam e quais suas especificidades quanto às possibilidades profissionais.

O *habitus* dos estudantes, detectado no colégio campo da pesquisa, evidenciou que há poucas discussões e práticas de interesse dos alunos. Muitas vezes, as atividades se tornaram rotinizadas e homogeneizantes, como já se especificou, no que se refere ao atendimento às características dos jovens do ensino médio. Com relação às mudanças necessárias às práticas docentes, observou-se que há poucos espaços de autonomia dos professores que atuam nessa etapa de ensino, para que possam modificar suas atividades.

Nesta perspectiva, o ProEMI, revelou uma oportunidade de discutir conteúdos e metodologias de ensino, buscando considerar a voz dos professores ao falar sobre o estudante do ensino médio noturno, e valorizar seus processos culturais, como é possível perceber nos dados da segunda fase da pesquisa, a seguir.

5.2 A SEGUNDA FASE DA PESQUISA: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Na segunda fase da pesquisa, participaram os 24 estudantes da 3ª série do ensino médio noturno, que responderam ao questionário. Destes, 14 eram do gênero masculino e 10 do gênero feminino com idade entre 17 e 21 anos. Também foi realizada uma entrevista com 10 desses estudantes.

Segundo Bardin (2011), após a exploração do material coletado, deve-se fazer a definição das categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizado por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia, por meio de critérios definidos previamente, no sentido de propiciar a realização da inferência.

Bardin (2011, p.148) também propõe que,

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

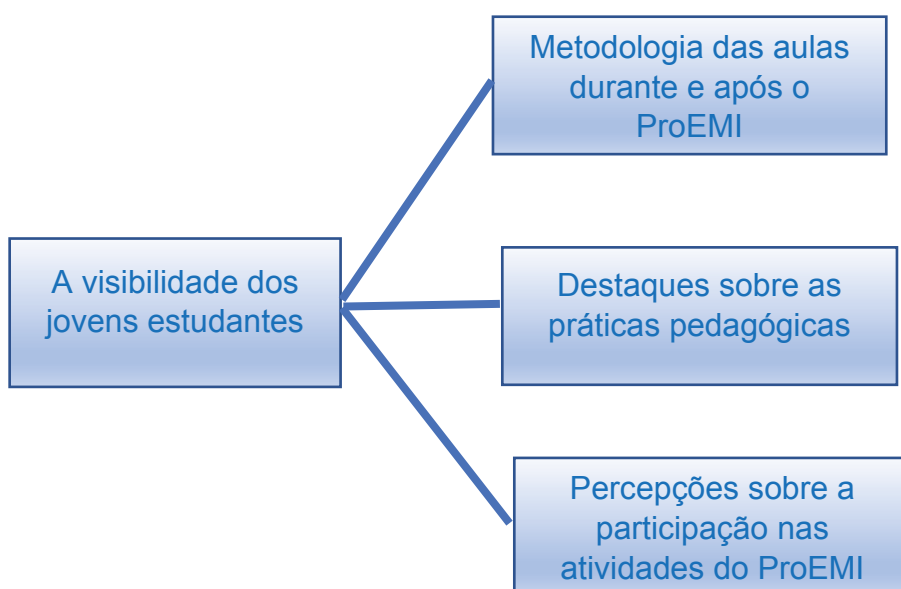
A análise das respostas dos estudantes levou em conta os aspectos buscados com relação às suas possibilidades de externar suas formas de participação, expressão, suas apreensões, formas de interação com professores e colegas, opiniões e impressões sobre o ProEMI, a partir das perguntas formuladas.

As entrevistas colaboraram para apontar os temas que emergiram dos eixos de análise desenvolvidos na pesquisa, a partir do problema formulado. Estes eixos foram agrupados em categorias que confirmaram e responderam as questões propostas.

5.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: A VISIBILIDADE DOS JOVENS ESTUDANTES

A partir da análise das respostas obtidas, foram organizadas as seguintes categorias de análise:

FIGURA 7 - CATEGORIA: A VISIBILIDADE DOS JOVENS ESTUDANTES



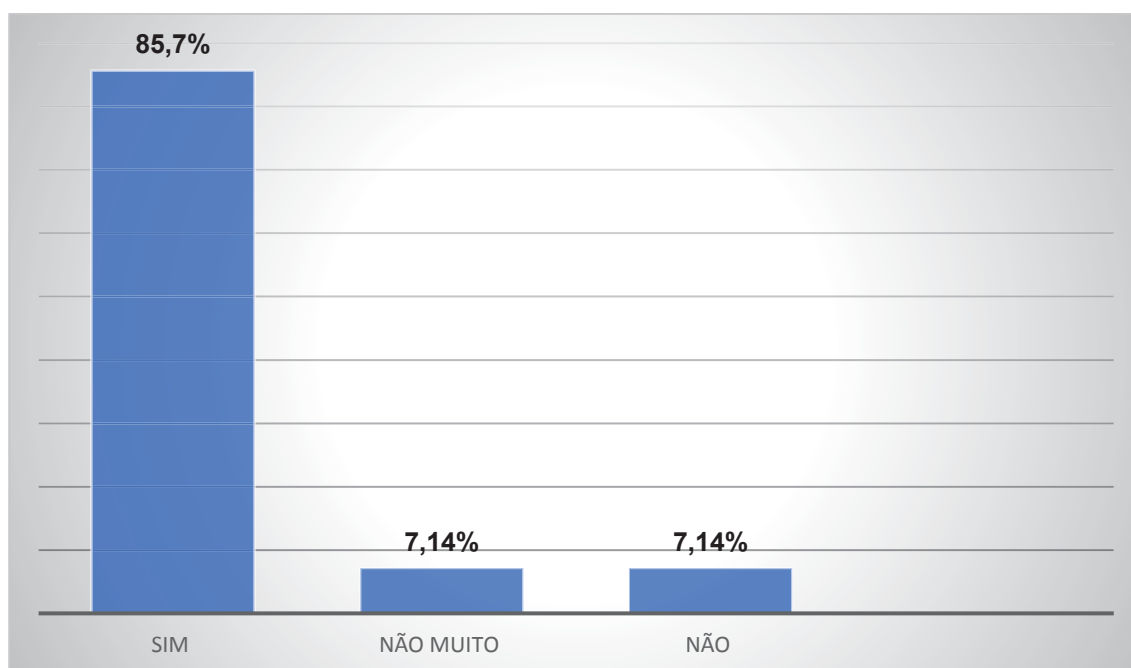
Fonte: A autora (2019).

5.3.1 Visibilidade dos estudantes: Metodologia das aulas durante e após o ProEMI

Os estudantes do 3ª Série do período noturno participaram do ProEMI desde o ano de 2017. Constatou-se que a grande maioria percebeu a mudança nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores, durante e após a implantação do programa.

Na questão formulada aos estudantes sobre sua percepção com relação às metodologias das aulas a partir do ProEMI, buscou-se detectar e identificar as preferências dos estudantes com relação às experiências vividas nas práticas realizadas durante o programa, como se observa na FIGURA 8.

FIGURA 8 - VOCÊ PERCEBEU ALGUMA MUDANÇA NA METODOLOGIA DAS AULAS DURANTE A IMPLANTAÇÃO DO PROEMI?



Fonte: A autora (Pesquisa realizada em 2019).

Ao serem questionados sobre os tipos de atividades das quais participaram e que mais marcaram sua trajetória no ensino médio, os estudantes falaram da diferença de participar de aulas inovadoras, uma vez que anteriormente as atividades eram consideradas cansativas e monótonas. As respostas foram diversificadas e uma das alunas relatou:

Os professores conseguiram passar de uma maneira bem legal o conhecimento, talvez numa aula normal a gente não tivesse aprendido tanto como nessas aulas diferenciadas. Eles saíram do tradicional e foram para atividades diferentes. Foi algo que não é deixar a vida lá fora e aqui dentro do colégio; é só o conhecimento, eles juntam isso e faz a gente ter interesse e vontade em vir para o colégio (LIA – 3ª SÉRIE).

Dentro do espaço escolar, pode-se observar a tendência dos profissionais da educação à supervalorização de um tipo de conduta social definida como correta, levando os alunos a acreditar que é correta e que devem buscar meios para nela se inserir, podendo perpassar o ambiente escolar e impregnar os sentidos das relações extraescolares.

Para Setton (2002), é no ambiente social que o indivíduo encontra condições de participar de um sistema de referências que mescle influências variadas, em que tecerá uma rede de sentidos que unificam as disposições em suas experiências de socialização. Articulando a essas múltiplas referências identitárias, outras adquiridas no espaço social plural no qual se vê inserido, aqui aparecem como referência à escola e às peculiaridades de relações que nela se constituem.

Esse modo de pensar e de avaliar, a partir de um modelo mais acertado de convivência social, ocorre em detrimento de experiências dos indivíduos, marcadas por um arbitrário cultural. Segundo Bourdieu (2009),

[...] o mundo prático que se constitui na relação com o *habitus* como estruturas cognitivas e motivadoras, é um mundo de afins já realizados, modos de emprego ou movimentos a seguir e objetos dotados de um caráter “teleológico permanente”, como diz Husserl, ferramentas ou instituições; isso porque as regularidades inerentes a uma condição arbitrária [...] tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidas (BOURDIEU, 2009, p. 88).

Este arbitrário cultural foi percebido pela tendência a supervalorizar determinadas condições presentes nas relações sociais, e em função da relação que estabelecem com as experiências e possibilidades de assertividade na sociedade. Surgem nas formas de agir permanentes no cotidiano escolar, como atitudes e procedimentos apreendidos a partir da regularidade quase impositiva como acontecem e tendem também a restringir o que precisa ser apreendido para além dos muros da escola.

5.3.2 Destaques sobre as práticas pedagógicas

Os estudantes foram questionados sobre as práticas pedagógicas que marcaram a sua participação durante o curso do ensino médio e a execução do ProEMI. Para uma melhor análise dos depoimentos, as respostas foram organizadas em dois grupos indicados no QUADRO 2. No primeiro grupo estão os depoimentos que citam metodologias diferenciadas e o segundo nomeou especificamente a palavra ProEMI.

QUADRO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE OS ESTUDANTES DESTACARAM DURANTE O PROEMI

Metodologias diferenciadas	<i>“Alguns professores utilizam formas diferentes para dar aula, por exemplo na disciplina de Física o professor ensina de uma forma que fica fácil lembrar as fórmulas. A professora de Arte utiliza a sala de vídeo e sala de ciências, também gosto dos debates e apresentações em roda nas aulas de sociologia”</i>
	<i>“Gosto quando os professores utilizam a sala de vídeo e o laboratório. Também quando o professor de Biologia utiliza slides porque conseguimos entender melhor o que ele fala e quando utiliza microscópio.”</i>
	<i>“Eu gosto de atividades que a turma toda se sinta inserida, como debates e apresentações em roda”.</i>
	<i>“Os vários debates e seminários”.</i>
	<i>“Gostei quando construímos jogos na disciplina de matemática”.</i>
	<i>“Me marcou a apresentação de Geografia, pois eu estava muito insegura, mas no final deu tudo certo e gostei”.</i>
	<i>“Gostei quando a professora de Arte, juntamente com a turma, organizou uma exposição com nossos desenhos.”</i>
	<i>“Gostei do trabalho que apresentamos e debatemos sobre capitalismo, socialismo, anarquismo e comunismo”.</i>
	<i>“Um trabalho sobre Emile Durkheim que fiz com os meus colegas no 1º Ano”.</i>
	<i>“Gosto das aulas que utilizam tecnologias”.</i>
ProEMI	<i>“O show de talentos foi bem legal”.</i>
	<i>“O Chá com Haicai e algumas aulas práticas”.</i>
	<i>“As gincanas e quando fizeram os novos grafites no muro do colégio”.</i>
	<i>“Os passeios e as gincanas”.</i>
	<i>“Gincanas, seminários, trabalhos diferenciados e os passeios”</i>
	<i>“A festa junina, os passeios na PUC e no museu do Holocausto”.</i>
	<i>“Palestra sobre o mercado de trabalho e dicas de como conseguir um emprego”.</i>
	<i>“O amor dos professores ao fazer as explicações e o passeio na feira de profissões da UFPR”.</i>
	<i>“Gostei muito do passeio no Museu do Holocausto”.</i>
	<i>“Os campeonatos esportivos”.</i>
	<i>“As atividades do ProEMI e o passeio ao cinema”.</i>
	<i>“As atividades do ProEMI por serem dinâmicas”.</i>
	<i>“As atividades do projeto ProEMI”.</i>

Fonte: A autora (pesquisa realizada em 2019).

Observou-se nas referências das respostas, que há um interesse por aquelas que congregam os grupos de estudantes em torno da discussão de temas, tanto das

disciplinas, quanto de situações em que estando “juntos”, promovem interações, trocam comentários, desfrutam da companhia de colegas de maneira informal.

Wallon (2010) destacou a importância das boas relações sociais, que incluem o acolhimento e o afeto no processo de ensino e aprendizagem. Afirma que o ser humano desde o seu nascimento é envolvido pela afetividade e que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e no estabelecimento dessas boas relações sociais. O autor afirma que “a inteligência surge depois da afetividade, de dentro dela e conflitando com ela”. (WALLON, 2010, p.104).

Para este autor, talvez seja isso o que explica porque os estudantes aprendem mais quando “gostam” do/a professor/a (WALLON, 2010, p.104). Porém, no ensino médio, os professores nem sempre reconhecem a importância da afetividade no processo educacional. A pesquisa mostrou que o jovem se sente bem ao ser acolhido na sala de aula e como um participante das atividades, bem como de conviver em interação com os seus colegas e professores.

Os estudantes revelaram grande interesse ao participar das atividades, que nem sempre compõem as práticas dos professores, sobretudo no período noturno. A discussão sobre as estratégias das aulas no âmbito do ProEMI, e os pressupostos curriculares que deveriam ser colocados em prática pelos professores, possibilitaram um planejamento diferenciado de metodologias de ensino e um impulso de produção com relação às atitudes e procedimentos utilizados nas aulas.

Neste sentido, Macedo (2018, p.32), ao escrever sobre a importância de um currículo significativo, relata:

na minha cabeça: e a vida, o que é?, diga lá meu irmão. Como nosso poeta, eu fico com a resposta das crianças. O currículo, quando é vida, é bonito, é bonito e é bonito. Sua “boniteza” se manifestará sempre nos espaços-tempos em que a educação acontece e o espelho seguirá respondendo “branca de neve” para a bruxa má. Mas os efeitos de normatividades que tratam a vida como o distúrbio a controlar e a sujeira a eliminar, não podem ser desprezados por educadores responsáveis – porque elas atuam sobre nós e porque precisamos seguir com nossas bonitezas.

Várias são as questões a serem enfatizadas nesta perspectiva, uma vez que a situação diferenciada do ProEMI, em que os professores modificaram atitudes e estratégias de ensino, também mostrou que se torna possível, mesmo considerando a falta de tempo do período noturno, cujos estudantes trabalham, a possibilidade de reinventar a escola.

Esta possibilidade de aplicação de uma proposta que se apresenta por vezes como uma imposição, em função de verbas, retirou as possibilidades de uma pesquisa mais fidedigna? Foi possível, ao participar e assistir como pesquisadora, as atividades em que os jovens foram autores e protagonizaram as apresentações de dança, *hap*, ou visitaram o museu, perceber que há impulsos nos estudantes, interesses em descobrir conhecimentos novos, trocar ideias e notícias cotidianas, do país e do mundo, nem sempre desenvolvidas e aproveitadas pela escola sobretudo com relação aos jovens do ensino médio noturno.

As significativas participações dos estudantes nas atividades propostas, foram documentadas e analisadas a seguir.

4.7.2.1 Análise das práticas pedagógicas realizadas durante e após a implantação do ProEMI

As práticas pedagógicas descritas na sequência foram desenvolvidas com base no Plano de Redesenho Curricular, elaborado pelo colégio, tendo como referência os Campos de integração Curricular, indicados no Documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2016). O texto destaca uma tendência a supervalorizar determinadas condições presentes nas relações sociais, em função da relação que os jovens estabelecem com suas experiências e possibilidades de assertividade na sociedade, como se propõe a seguir:

[...] o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2016, p. 11).

As atividades apresentadas foram apontadas pelos estudantes como práticas que marcaram sua trajetória durante o ensino médio e consideradas inovadoras, a partir do ProEMI. A descrição foi organizada em três grupos, o primeiro “Vozes e opiniões dos alunos: práticas pedagógicas desenvolvidas nas áreas curriculares de ensino”, apresenta as atividades que abordaram os conteúdos previstos no currículo oficial. No segundo grupo, “Práticas pedagógicas extracurriculares”, são expostas as atividades esportivas ou culturais que tiveram por objetivo o complemento do trabalho

realizado em sala de aula e, no terceiro grupo, “Práticas pedagógicas – aula de campo”, são abordados os momentos de atividades ou visitas a ambientes fora do espaço escolar.

4.7.2.2 Análise de depoimentos sobre atividades e práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas curriculares: integração aos interesses dos jovens estudantes

- **Atividade da disciplina de Matemática: construção de jogos matemáticos**

FIGURA 9 – REGISTROS DA CONSTRUÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS



FONTE: A autora (2018).

A professora da disciplina de Matemática, propôs aos estudantes a construção de jogos matemáticos para estudar os conteúdos da disciplina. A docente relata que a proposta era de que os alunos construíssem os jogos, utilizando materiais recicláveis, envolvendo os conteúdos trabalhados e explicados. Segundo a professora, os estudantes envolveram-se na construção e através dos jogos tiveram que resolver questões matemáticas, desenvolver o cálculo mental e trabalhar em equipe para chegar ao resultado das questões propostas.

Sobre a atividade, o aluno Max relatou,

“A professora propôs para a gente juntar e reciclar caixas de leite, trouxemos para o colégio, encapamos e construímos um jogo de dominó. Conseguimos jogar com os colegas e interagir com a sala inteira, dessa forma aprendemos o conteúdo de maneira mais divertida” (ALUNO MAX).

Segundo Toschi (2010, p.9) “ser inovador não significa trazer tecnologias para dentro da escola, ou inclui-las nos processos pedagógicos. Ser inovador significa reinventar a escola, torná-la diferente do que tem sido”. Verifica-se que a atividade descrita foi elaborada com recursos recicláveis e acessíveis, assim a professora

conseguiu planejar uma aula lúdica, diferente e com interesse e participação efetiva dos estudantes.

Entre as ações individuais e a ordem global de uma realidade social estabilizada ou aquelas que dela decorrem, inserem-se instâncias intermediárias que ajudam a entender como as ações, as inovações e os hábitos de reuniões, de estudos e de outras atividades marcam sulcos e tornam-se práticas caracterizadoras da cultura escolar, gerando também novas ações. Segundo Sacristán (1999), essas instâncias intermediárias estabelecem um vínculo entre o mundo da cultura subjetiva e as realidades sociais externas, prévias às ações dos indivíduos.

A atividade aconteceu baseada no campo de Integração Curricular, e de acompanhamento pedagógico, o qual orientava as atividades propostas no ProEMI, na área da matemática. Tais atividades deveriam acontecer por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados, contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas, de forma interdisciplinar, considerando as necessidades de conhecimentos dos estudantes (BRASIL, 2016).

• Atividades da disciplina de Física – construção de um barquinho “*pop pop*”

Ao abordar o conteúdo da termodinâmica, o professor da disciplina de Física propôs a construção de um barco a vapor, conhecido como “barquinho *pop pop*”. O objetivo da atividade era inserir os conceitos da termodinâmica e aplicar os conhecimentos aprendidos na construção do barco a vapor, relacionando a transformação de energia térmica em energia mecânica, com o auxílio do experimento, para proporcionar uma melhor compreensão aos alunos.

Para realizar a construção do barco, os estudantes foram organizados em grupos e com a orientação do professor, utilizaram materiais como: caixa de leite, pedaço de alumínio (latinha de refrigerante), canudos, velas, cola, estilete, tesoura, fita crepe, caneta para escrever em CD, tábua de madeira, fósforos.

Segundo o professor, “o barquinho *pop pop*” é uma máquina térmica, que transforma o calor das chamas da vela em movimento, isto é, a energia térmica em energia mecânica. O docente também relatou:

“foi muito interessante a participação dos alunos, eles se dedicaram na construção do barco durante as aulas disponibilizadas para isso. Estavam ansiosos para colocar o barco para funcionar e no dia que isso aconteceu, participaram ativamente. A maioria dos barcos

funcionou perfeitamente e aqueles que não deram certo, os próprios alunos foram encontrando os possíveis problemas e tentando solucionar. Dessa forma, tentei mostrar para os estudantes que a física está nas atividades do cotidiano e não distante da vida, como muitos imaginam” (PROFESSOR NEY).

A estudante Isa relatou,

“dessa maneira conseguimos aprender de forma prática os conteúdos de Física, que normalmente são difíceis para compreender” (ESTUDANTE ISA).

A atividade descrita, foi planejada a partir do campo de integração curricular, Iniciação Científica e Pesquisa, previstas no documento orientador do ProEMI (2016) o qual, também apontava a necessidade de atividades teórico-práticas que fundamentassem os processos de iniciação científica e de pesquisa, e orienta:

As ações propostas neste CIC deverão propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência vivencia as práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento (BRASIL, 2016, p.11).

Rauth (2015), cita os autores Cachapuz, Praia e Jorge (2004), os quais apontam a necessidade de trabalhar a Ciência a partir de uma dimensão contextualizada, considerando situações de vivências dos estudantes que podem ser colocadas como objetos de estudos pelos alunos. Dessa forma, “a contextualização como abordagem no ensino de Ciências, é um meio promissor para que o aluno possa desenvolver atitudes e valores no sentido de uma formação de cidadão crítico” (RAUTH, 2015, p. 172).

A pesquisadora também afirma que a contextualização assume o papel de dar significado aos saberes escolares, sendo uma forma do aluno buscar compreender os conhecimentos científicos a partir do entorno social e cultural do qual faz parte, promovendo a construção dos conhecimentos das ciências de maneira significativa.

- **Disciplina de Geografia: apresentações de trabalhos e seminários**

A professora da disciplina de Geografia, ao abordar o conteúdo “Dimensão política, econômica, socioambiental e cultural do espaço geográfico”, na 3ª Série, propôs aos estudantes a realização de uma pesquisa com o tema: Globalização - suas fases, histórico, pontos positivos e negativos e multinacionais. Os alunos deveriam, em grupo, realizar uma pesquisa bibliográfica sobre uma empresa multinacional,

destacando sua origem e matrizes, sistematizar o resultado em um trabalho escrito e, posteriormente, realizar uma exposição oral sobre a pesquisa.

A docente relatou que,

“no início os estudantes tiveram resistência em realizar a apresentação oral, alegando que tinham vergonha, que os colegas iam rir, que não tinham tempo para fazer a pesquisa, foram até conversar com a pedagoga, mesmo assim eu insisti, pois acredito que eles precisam desenvolver o senso crítico, serem pesquisadores. No final o resultado foi muito bom, eles utilizaram cartazes, gráficos, tabelas e diversas imagens”. (PROFESSORA ANA).

Em um outro momento, a professora propôs um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa ao explorar o conteúdo “Meios de comunicação e globalização: a ditadura dos algoritmos”. De acordo com a professora, a proposta era os alunos construírem um diagnóstico sobre a polêmica das informações que circulam livremente nas mais diversas ferramentas de comunicação, principalmente nas redes sociais. A docente explicou que os alunos fizeram um trabalho de diagnóstico do tema, para isso, e precisaram coletar e analisar notícias relacionadas à geografia, buscando as mais diversas ferramentas virtuais para analisar se existem ou não distorções, isto é, as chamadas *fake news*.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o professor orientou os estudantes para a construção de uma redação sobre o assunto, preparado com as técnicas de redacionais cobradas em provas do ENEM. Posteriormente, os estudantes apresentaram um seminário, expondo suas pesquisas e apresentando as conclusões individuais sobre o estudo que realizaram.

Carrano (2011 p.18) relata a importância dos espaços formativos e declara:

Propiciar espaços-tempo educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações” e referências contraditórias que povoam cotidianos. Essas tarefas mediadoras, podem assumir mais significados educacionais positivos do que o ensino da lista de conteúdos que tendem a organizar currículos.

Leão, Dayrell e Reis (2011) apontam que quando os estudantes têm a oportunidade de se manifestar, desejam mais espaços de diálogo e de orientação. Assim, entende-se que, quando a professora planeja atividades que promovam a participação dos estudantes, demonstra sua preocupação em ofertar um espaço em

que eles se sintam inseridos e estimulados a pesquisar e expressar seus conhecimentos.

- **Disciplinas de Filosofia e Física: as possibilidades integradoras da atividade interdisciplinar**

- De acordo com a professora que leciona a disciplina de Filosofia, a ideia da atividade surgiu, após os estudantes verbalizarem que seria impossível unir as disciplinas de Física e Filosofia, propondo esse desafio aos professores. Essa indagação surgiu após a participação dos alunos de outras atividades interdisciplinares, realizadas a partir das orientações do ProEMI. A docente relata que o objetivo da atividade foi realizar um trabalho interdisciplinar entre as duas disciplinas e descreve:

“elaboramos uma atividade com as turmas de 2ª Série de Ensino Médio relacionando o conteúdo de Ética no pensamento de Nietzsche, com a miscibilidade de substâncias, mais especificamente para impedir a solubilidade de elementos miscíveis através dos conceitos de densidade e permeabilidade da matéria. Após realizar um estudo e elaborar uma crítica acerca da construção histórica dos valores morais, Nietzsche defende aqueles que são afirmativos da vida, capazes de tornar os indivíduos fortes e criativos, e não os que geram sentimento de culpa, ressentimento, dever, pecado e resultam na submissão. Diante disso, os estudantes deveriam, em equipes, escolher cinco valores que considerassem fundamentais à vida, podendo corroborar ou contrapor o pensamento do filósofo. Em seguida, precisariam relacionar cada um deles com os elementos dispostos na mesa, entre eles: água, suco, areia, esferas de isopor, esferas de vidro e açúcar. Por fim, inserir todos os valores-elementos dentro de um recipiente que estaria representando a vida da equipe, de forma que todos ficassem visíveis, pois se são considerados essenciais, não podem desaparecer. Acreditamos que a realização da atividade foi de suma importância para desenvolver diferentes habilidades e, sobretudo, para que todos pudéssemos compreender que o conhecimento é transdisciplinar. A atividade permitiu avaliar compreensão conceitual, argumentação e contextualização dos conteúdos aprendidos com a realidade” (PROFESSORA IVA - grifos nossos).

Verificou-se que os professores buscaram realizar a atividade interdisciplinar a partir das orientações do ProEMI, o qual estabelece um referencial de redesenho curricular, indicando as condições básicas para implantação. Entre essas condições, coloca a “oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 8).

Para Luck (2001, p.68), “a orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido”. Neste sentido, Frigotto (1995) afirma ser necessário perceber que a

interdisciplinaridade não se efetiva se não transcendemos a visão fragmentada e o plano fenomênico, ambos marcados pelo paradigma empirista e positivista.

O conhecimento abordado de maneira interdisciplinar, visou superar a fragmentação entre as disciplinas, fazendo com que estas dialogassem. Entendeu-se que a interdisciplinaridade pode contribuir para a superação das problemáticas apresentadas no ensino médio noturno, promovendo um aprendizado significativo, que amenizou o desinteresse dos estudantes.

- **Disciplina de Arte: dança contemporânea**

FIGURA 10 - ATIVIDADE DANÇA CONTEMPORÂNEA



Fonte: A autora (2017).

Ao abordar o conteúdo “dança contemporânea”, o professor da disciplina de Arte, primeiramente apresentou a teoria sobre o tema, contextualizando com a dança no mundo atual. Na sequência, com os estudantes, elaboraram uma apresentação de dança contemporânea. Durante algumas aulas os alunos participaram da construção da coreografia e nos ensaios o professor explicava as técnicas, ritmos e assuntos correlacionados.

Os estudantes relataram que,

“O professor propôs que a gente apresentasse uma dança contemporânea, ele fez com que todos da sala se juntassem e fizessem aquilo acontecer. Acho que a aula agregou muito em nosso pensamento, em ver o que estava acontecendo. Não foi uma simples coreografia normal, existiu muito toque, olho no olho, você pensar no que é aquilo. A dança me fez ampliar meus pensamentos” (TÉO - 3ª SÉRIE)

“a professora de Filosofia dançando com a gente, quebrou bastante aquela questão aluno e professor, fez a gente interagir mais e continuar com o mesmo respeito” (RUI - 3ª SÉRIE)

Viana (2014, p. 255) afirma que,

as expressões ligadas à corporeidade, historicamente, estiveram ausentes nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, restringindo-se a apresentações em festas, manifestações folclóricas, ou a ginástica rítmica que funcionava mais como atividade disciplinar.

Desse modo, as aulas de dança, de teatro e de música durante muito tempo ficaram praticamente ausentes nos currículos das escolas e somente as DCNEM (2012) reforçam a importância de a escola promover as expressões individuais e coletivas dos estudantes e do que é produzido na sociedade, em suas diferenças étnicas, religiosas e regionais.

Viana (2014, p. 256), também destaca a importância da dança para os jovens.

Se citarmos a dança, compreendemos que ela reflete modos de interação, organização e expressão dos jovens, engloba sentimentos, emoções e pensamentos e promove múltiplas aprendizagens. Implica uma consciência corporal que envolve o movimento, a interação com o espaço, o ritmo e a escuta. Ou seja, além do forte potencial expressivo e estético, revela um saber, um conhecimento legítimo, incluindo outros aspectos ligados às subjetividades, às interações em grupo e outras experiências que merecem mais destaque no ambiente escolar.

Não é possível ensinar o ato criador, embora o educador possa contribuir para a formação e a manifestação desse ato. Conforme explica Vygotsky (1999), as linguagens da arte e seus objetos, assim como o conhecimento científico, são instrumentos culturais da sociedade. É uma forma social do sentimento humano, pois quando o observador da arte vivencia em si a dança ou as falas de uma peça de teatro, ou a música, a obra de arte se converte em uma produção pessoal, o que inicialmente foi e continua sendo social.

Este processo, segundo Vygotsky (1999), é construído através da consciência com a qual penetramos no inconsciente. De certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória, os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Segundo o autor, seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes.

Assim, o sentido educativo do ato criativo/artístico é que amplia o psiquismo, enriquecendo-o com novas possibilidades, e predispõe para um comportamento

futuro. Para Vygotsky (1999), o ato criativo nos projeta para a frente, na medida em que interfere no subterrâneo do psiquismo, libertando ou recalçando forças. Neste caso, há uma ação organizadora na dinâmica interna, colocando uma exigência que talvez possa não se concretizar em ação no mundo externo, mas que definitivamente nos leva a aspirar acima da nossa vida que está por trás dela.

Assim, tanto os estudantes que foram protagonistas da ação artística como aqueles que assistiram as apresentações, se emocionaram, refletiram sobre as letras de *rap*, e sobre as obras que tocaram seus sentimentos e emoções. São processos que fazem parte da consciência e do pensamento, o que prepara também a formação intelectual.

- **Disciplina de Língua Portuguesa: Chá com Haikai**²²

Indo a Morretes

Na janela do trem

*As cachoeiras.*²³

(Any, aluna da 3ª Série)

FIGURA 11 - FOTOS - CHÁ COM HAICAI



FONTE: A autora (2018).

²² O **haikai** (originário do japonês *haikai*, vocábulo composto de *hai* = brincadeira, gracejo e *kai* = harmonia), representa uma poética, de origem japonesa, que tenta captar um momento da natureza, assim como o passar do tempo. Por meio de dezessete sílabas poéticas, o enunciador capta um flagrante da natureza e assim o materializa obedecendo aos seguintes parâmetros: o primeiro e o terceiro versos são pentassílabos e o segundo é heptassílabo. O outro parâmetro se define pela forma e pela estrutura, demarcadas pela presença de apenas três versos.
Fonte: <https://www.portugues.com.br/literatura/o-haikai.html>.

²³ O Haikai indicado, foi premiado em concurso nacional.

A atividade denominada Chá com Haikai, foi organizada pelo professor de Língua Portuguesa e envolveu todas as turmas do Ensino Médio noturno. O docente Ari declara:

*“Acredito que os alunos podem se interessar pela poesia, por isso utilizei o haikai como uma ferramenta pedagógica inovadora. Quando trouxe essa novidade, percebi que os alunos demonstraram muito interesse. Primeiramente estudamos a teoria do haikai e as normas para construção, na sequência propus que eles escrevessem seus haicais. **Os estudantes do ensino médio noturno ficaram animados e demonstraram interesse, inclusive participaram de concursos nacionais e internacionais, onde tivemos premiados**” (PROFESSOR ARI, grifo nosso).*

No Chá com haikai, dois autores haicaístas foram convidados para conversar com os estudantes sobre suas produções e apresentar alguns haicais. Os alunos também puderam fazer perguntas e apresentar suas produções. Ao término, todos compartilharam um chá, preparado pelas funcionárias do colégio.

O ProEMI, ao destacar o campo de integração e acompanhamento pedagógico orienta que:

As atividades propostas, portanto, deverão aprofundar conhecimentos da língua portuguesa e da matemática, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2011, p.11).

Observou-se que, após a implantação do ProEMI, o professor teve a preocupação de propor uma metodologia diferenciada e ressignificar o método que há anos utilizava para ensinar esse conteúdo.

Carbonell (2001) afirma que, sem a superação das práticas e concepções pedagógicas tradicionais de ensino não haverá inovação, não significando anular a tradição e, sim, entendê-la como base para que se possam desconstruir práticas arraigadas no mais pleno conservadorismo.

Milstein e Mendes (1999) referiram-se à noção de arbitrário cultural dominante, termo utilizado por Bourdieu (1980), para delimitar dados significativos que predominam na cultura escolar e definem o sentido legítimo das práticas escolares, em relativa correspondência com os significados da estrutura social. O termo arbitrário aponta para o caráter não natural, nem inevitável, nem necessário desses significados.

Nessa constituição é importante considerar a consciência prática, na qual tais significados expressam-se como saberes que estão incorporados nos sujeitos na

forma de predisposições, funcionando de modo fortemente imediato e automático nas configurações de seus comportamentos e reações. Hagemeyer (2006) cita os autores Milstein e Mendes (1999), que se referem à homogeneização dos tempos e ritmos na escola para a realização de atividades, algo que exige muito esforço dos docentes, como uma forma ou modelo único de planejar: a fidelidade a reuniões pedagógicas, formas instituídas de avaliar, de elaborar as aulas etc.

O professor de Língua Portuguesa encontrou uma forma de romper com este arbitrário cultural do trato da poesia, ao empregar uma proposta com ênfase neste gênero textual, o qual motiva pela forma lúdica em que foi desenvolvida mostrando o potencial de apresentar o conteúdo da poesia de forma diversificada. Tal alegoria, tocou no centro do que se torna central no ensino do gênero da poesia, que para além do domínio da língua ao se expressar, mobiliza a inspiração, o sentimento, a estética e originalidade. Como um exercício também, apresenta as tentativas dos alunos neste processo de criação, e de ser autor poeta, de uma nova forma.

- **Práticas extracurriculares: atividades esportivas e culturais**

FIGURA 12 - REGISTRO GINCANA CULTURAL E ESPORTIVA



Fonte: A autora (2018).

A gincana cultural e esportiva é uma prática pedagógica interdisciplinar que envolveu as disciplinas de Educação Física, História, Filosofia e Biologia. Nas provas

da gincana, foram abordados os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina. Segundo o relato da docente Eva,

“Conjuntamente com a abordagem dos conteúdos que trabalhamos em sala de aula, também houve momentos lúdicos para promover a integração entre os estudantes, dessa forma eles aprendem de forma mais dinâmica” (PROFESSORA EVA).

A aluna Any relata que,

“O colégio tem investido bastante em coisas bem diferentes, para chamar mais atenção dos alunos, pra gente gostar de vir na aula. Essas mudanças, dos professores de fazer um trabalho totalmente diferente, essa disponibilidade deles de fazer isso, tem tornado as aulas muito mais atrativas fazendo com que todos os alunos tenham mais interesse tanto em aprender quanto a vir pro colégio, não fica algo chato e nem maçante, eles estão conseguindo fazer algo bem legal” (ESTUDANTE ANY).

O documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2016, p. 8), indicou a necessidade do “fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes”. Neste sentido, o colégio pesquisado procurou promover campeonatos esportivos e gincanas culturais.

As atividades desportivas no período noturno, por vezes, encontram resistências, em função do cansaço do final do dia de boa parte dos alunos que trabalham. A busca de outros trabalhos com o corpo nas atividades trouxe possibilidades já conhecidas pelos estudantes, mas que no período noturno quase não são propostas. Esta diferença do que se propõe ao aluno do noturno, os diferencia dos alunos do diurno, e esta reflexão precisa ser feita com relação aos direitos dos jovens a atividades que favoreçam os dois turnos, embora possam ser diferenciadas quanto ao que se exige dos estudantes.

Cabe retomar a questão tratada por Milstein e Mendes (1999), quanto aos tempos e ritmos na escola, que não pressupõem uma homogeneização dos alunos para a realização de atividades. O modelo único de planejar as atividades com o corpo pode ser modificado e realizado de outras e várias formas.

É relevante reconhecer que a instituição escolar, especificamente de ensino médio, por outro lado, pode tornar-se um espaço de profunda interação entre os jovens estudantes e, nesse contexto, existe a possibilidade de planejar e organizar práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem a integração de novos conhecimentos e saberes.

- **Show de talentos**

FIGURA 13 - SHOW DE TALENTOS



FONTE: A autora (2017).

A partir da proposta do ProEMI e do campo de integração curricular Protagonismo Juvenil, as professoras das disciplinas de Matemática, Filosofia e Educação Física, perceberam a necessidade de promover um momento em que os estudantes tivessem a oportunidade de expressar e apresentar seus gostos e talentos artísticos.

Os estudantes se organizaram e ensaiaram para realizar a atividade proposta. Houve apresentações musicais de canto, violão e dança de *rap*. Um dos alunos também cantou músicas em inglês e um professor cantou e tocou violão com os estudantes. A professora Eva, participou da organização da atividade e afirma que,

“esse momento proporcionou uma melhor integração entre os alunos e professores. Temos muitos alunos que tocam instrumentos, cantam, dançam e não sabíamos. Nessas atividades eles também aprendem a importância de valorizar e respeitar a apresentação dos colegas” (PROFESSORA EVA).

A professora Eva também relatou que a atividade não foi avaliativa e que o objetivo principal foi de oportunizar um momento de apresentação e valorização das habilidades artísticas dos/as estudantes e diz *“acredito que os alunos do Ensino Médio, gostam do contato com o mundo artístico, trazer seus gostos musicais pra dentro do colégio, faz com quem eles se sintam mais felizes estando aqui” (PROFESSORA EVA).*

Sobre esse momento, a estudante Léa declarou: *“Foi muito legal o show de talentos, assistimos à apresentação de colegas os quais eu nem sabia que cantavam ou tocavam instrumentos musicais” (ESTUDANTE LÉA).*

O estudante Téó complementou: *“O mais legal foi ver os professores participando junto com a gente”*.

Verificou-se que essa atividade proporcionou aos jovens estudantes a possibilidade de demonstrar seus gostos musicais e de dança. Segundo Imbernón (2000, p. 9):

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

Em outro momento, a professora de Arte também propôs que os estudantes realizassem a composição de uma música e, posteriormente, organizou um momento de apreciação musical e apresentação das músicas criadas pelos estudantes.

A professora também organizou com os estudantes, uma exposição no corredor da escola, com desenhos produzidos pelos alunos e um deles comentou que gostou bastante de ver a sua produção e dos colegas expostas, dizendo: *“a exposição dos nossos desenhos, foi algo muito bacana”*. (GIL – 3ª SÉRIE)

O diretor do colégio conta que as atividades extraclasse costumam acontecer às sextas-feiras, pois é o dia em que os estudantes mais faltavam às aulas, justificando comemorações familiares, participação em eventos religiosos, atividades esportivas e expõe: *“havia muitas faltas na sexta-feira e percebi que em 2017 e 2018, com as atividades do ProEMI, aconteceu uma coisa inusitada, os alunos vieram à escola na sexta-feira, sendo um dia como qualquer outro”* (DIRETOR DO COLÉGIO).

Santomé (2019) discorre sobre a importância de a instituição escolar promover atividades que promovam a integração dos conteúdos do currículo com a cultura juvenil.

[...]uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que então apaixonadamente os estudantes vivem em seus contextos, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreender de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação (SANTOMÉ, 2019 p. 160).

Valorizar as manifestações culturais e sociais, vivências, opiniões e promover a participação ativa das juventudes, deve ser uma preocupação da instituição escolar, pois os jovens precisam perceber e sentir-se acolhidos na escola, sendo necessário sua reinvenção.

- **Atividade cultural – Apresentação de um grupo de *Hip-Hop, Rap* e dança *Break***

FIGURA 14 - APRESENTAÇÃO DE MÚSICA E DANÇA



FONTE: A autora (2018).

A escola promoveu a apresentação musical de um grupo de *hip-hop, rap* e dança *break*. Ao iniciar a apresentação, um dos músicos contou sua história de vida, a qual foi marcada por frustrações e superações e na ocasião ele estava cursando o Ensino Superior, incentivando os estudantes presentes a continuar seus estudos e persistir para conquistar seus sonhos. No primeiro momento, o grupo se apresentou e explicou a composição das músicas, muitas relacionadas com as vivências da juventude e na sequência convidaram os estudantes para cantar e dançar break.

O aluno Rui relata: *“foi muito maneiro assistir e participar da dança de break, acho bacana a escola fazer essas atividades”*.

Dayrell (2007, p. 1120) destaca a importância de que a instituição escolar seja “um espaço aberto a uma vida não-escolar [...]”. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos”. Por isso, faz-se importante propiciar no colégio, momentos em que os jovens estudantes possam se expressar, representar e prestigiar atividades artísticas.

Santomé (2019, p. 160), ao falar sobre a importância da valorização das culturas juvenis, relata:

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem o reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente às formas culturais da infância e da juventude (*cinema, rock and roll, rap, quadrinhos, etc*) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem com base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula.

Verificou-se que o colégio pesquisado promoveu a manifestação e expressão de estilos musicais e de dança apreciados pelos jovens estudantes. Observa-se que, em geral, na fase do ensino médio, estas atividades não têm sido realizadas e que os professores se sentem reprimidos pelo tempo do trabalho com o conteúdo curricular e, sobretudo, das avaliações padronizadas que adentram as escolas públicas.

Bourdieu (1979), citado por Hagemeyer (2006), aponta a avaliação escolar como avaliação cultural, incluindo um julgamento moral dos alunos. Refere-se ao sistema formal de ensino e suas formas de organização (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos etc.), como componentes específicos do capital cultural, que, com hierarquias mais ou menos sutis, distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, seu prestígio social e seu retorno financeiro.

Esta é uma reflexão que precisa ter lugar de destaque nas reuniões pedagógicas, de planejamento anual e semestral da equipe pedagógica e com o coletivo de professores do ensino médio noturno.

- **Atividade de integração: Festa Junina.**

FIGURA 15 - FOTOS DA FESTA JUNINA



FONTE: A autora (2018)

A equipe do colégio relatou que há anos os estudantes reivindicavam uma festa junina e que não era realizada pela falta de segurança, pois, como descrito anteriormente, o colégio apresenta a esta questão como uma problemática. A partir do ProEMI, pensou-se em propor momentos em que os estudantes tivessem uma maior participação e interesse em estar no colégio, por isso, alguns professores decidiram organizar esse momento com os alunos.

A decoração da festa junina, foi construída durante as aulas de Arte. Na disciplina de História a professora propôs que cada aluno pesquisasse a origem e as formas de comemoração das festas juninas no Brasil. Neste dia, a escola também convidou uma contadora de histórias para trazer alguns contos da cultura brasileira. A festa foi organizada com a colaboração de alunos e professores que doaram alguns doces típicos, e de funcionários que prepararam comidas características dessa comemoração no Brasil.

Ao entrevistar os alunos e questioná-los sobre esse momento, os estudantes expressaram seu envolvimento:

“foi interessante conhecer como a festa junina é comemorada em diversos lugares do Brasil” (LIA, ALUNA DA 3ª SÉRIE).

“Adorei a festa, a participação dos meus colegas e as comidas” (ANY, ALUNA DA 3ª SÉRIE),

“O mais legal foi a contação de história e as comidas típicas” (MAX, ALUNO DA 3ª SÉRIE),

“É interessante que todas as pessoas do colégio participaram desse momento” (BIA, ALUNA DA 3ª SÉRIE).

Ao analisar os depoimentos, percebe-se que esse momento promoveu a interação entre todos os estudantes, professores e funcionários do colégio, promovendo uma maior socialização e participação dos jovens alunos neste processo.

As festas juninas têm um lugar para acontecer nas escolas públicas, mas para os estudantes do ensino médio noturno havia uma dificuldade para ser realizada a ponto de ter sido reivindicada. Como sempre a mesma questão do tempo e da priorização dos estudantes do período diurno era um entrave aos jovens do período noturno. A realização da festa foi organizada com outras atividades, como a contação de histórias e pesquisa sobre o contexto histórico e cultural dessa comemoração.

Dayrell (2007, p.27) destaca que, na situação dos jovens pobres, “a sociabilidade ganha uma maior dimensão à medida que a ausência de equipamentos

públicos e de lazer nos bairros deslocam para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares”.

Para Bourdieu (1982, apud, Hagemeyer, 2006), a mediação operada pelo *habitus* entre as condições objetivas em que a escola se insere e as situações conjunturais e suas exigências, confere à *práxis* social (interiorização e exteriorização) um espaço de liberdade, que encerra potencialidades objetivas de transformação. Neste caso, trata-se de uma situação conhecida, a da festa junina, no entanto, quase nunca vivenciada pelos estudantes pesquisados, o que recolocou a diferenciação existente entre os períodos escolares, e que deixa em segundo plano a visibilidade dos estudantes do ensino médio noturno.

Práticas curriculares – aulas de campo

- **Aula de campo – visita ao Museu do Holocausto**²⁴

FIGURA 16 - VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO



FONTE: A autora (2018).

A professora da disciplina de História organizou uma aula de campo no Museu do Holocausto, localizado na cidade de Curitiba. A visita aconteceu em um domingo e contou com a participação de 32 alunos de todas as séries do ensino médio do período noturno.

A docente relata que o conteúdo abordado é explorado na 3ª Série, porém relatou que foi importante propiciar esse momento a todos os alunos que puderam comparecer, ela também explica que a dificuldade para realizar as aulas de campo é o transporte, pois a escola não possui verba e precisa que os alunos contribuam

²⁴ O museu do Holocausto está localizado na cidade de Curitiba/PR.

financeiramente para custear a locação do ônibus e com isso nem todos conseguem participar. A professora Bel relatou,

“alguns alunos estavam em um museu pela primeira vez e outros relataram que já estiveram em museus em atividades propostas pelo colégio, o que demonstra que muitas vezes a escola é a única instituição que oportuniza esses momentos culturais” (PROFESSORA BEL).

Observou-se que frequentar museus, não consistia em um costume para os estudantes e que a maioria conheceu esse espaço por meio da instituição escolar.

Carrano (2011, p18) relata,

São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articular projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados dessas nossas cidades.

Bourdieu e Darbel (2003, p.37), após pesquisas realizadas em diversos museus de arte em cinco países europeus, afirmaram que “a frequência aos museus – que aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado – corresponde a um modo de ser quase exclusivo das classes cultas”.

A sociologia bourdieusiana, considera que a posse material ou simbólica dos bens da cultura legitimada é um mecanismo de distinção. Os bens culturais estariam classificados e hierarquizados de acordo com o *habitus* das classes dominantes, e esse definiria o que é uma prática cultural legitimada ou não.

Bourdieu (2007) construiu o conceito de capital cultural, para se referir ao poder e prestígio que indivíduos ganham pela apropriação material ou simbólica dos bens culturais. De acordo com o autor, o capital cultural garante a distinção entre os agentes e evidencia uma hierarquia social separando as classes dominantes dos grupos socialmente inferiorizados.

Segundo Bourdieu (2017, p.50),

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, *jazz*, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. Mas é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja

tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola; por exemplo, quando se passa do teatro clássico para o teatro de vanguarda ou para o teatro de boulevard, ou ainda, para a pintura que não é diretamente objeto de ensino, ou para a música clássica, o jazz ou o cinema.

Desse modo, as desigualdades de acesso aos bens culturais são também, desigualdades em relação à escola e à instituição escolar, assim como a família também é responsável por criar as disposições fundamentais para a posse dos bens da cultura legitimada, ou seja, os sujeitos que frequentam museus, teatro e concertos, por exemplo, têm maiores possibilidades de sucesso escolar.

A visita ao museu do holocausto, pela consciência e conhecimento da professora da falta de estrutura para uma atividade fora dos muros da escola, propiciou uma das atividades em que foi possível romper com a diferenciação dos estudantes do noturno, oportunizando não só a ida ao museu, mas o conhecimento sobre a história real da segunda guerra. Neste momento, foi possível conhecer, percorrer os ambientes e interligar assuntos que envolvem os interesses de várias ordens que causaram a guerra e permearam aqueles acontecimentos deploráveis.

A análise daquele contexto sem dúvida, propôs aos estudantes e cidadãos um distanciamento cada vez maior do preconceito e da negação de direitos básicos sociais e culturais de homens e mulheres em comparação com a vida atual.

- **Aula de campo – visita à feira de cursos e profissões**

FIGURA 17 - FOTO REGISTRO VISITA À FEIRA DE PROFISSÕES



FONTE: A autora (2017).

A escola, há alguns anos, também organiza a visita dos estudantes à feira de cursos e profissões promovida por uma universidade particular no município de Curitiba. Segundo o diretor do colégio, o objetivo é que os alunos conheçam os

diversos cursos superiores existentes e possam aproximar-se de um ou mais cursos para conhecê-los. Sobre essa atividade os estudantes relataram:

“eu já fui três vezes na feira de profissões, mas gosto de ir pra passear, pois não vou fazer um curso na faculdade, quero ser caminhoneiro” (TOM - 3ª SÉRIE)

“preciso passar na Federal, pois não tenho condições de pagar uma universidade particular” (ANY - 3ª SÉRIE)

“ainda não sei se quero ser confeitadeira ou médica veterinária” (LIA - 3ª SÉRIE)

“eu gostaria de fazer uma faculdade, mas infelizmente querer não é poder” (TÉO - 3ª SÉRIE)

Bourdieu (2017, p. 65) apontou que a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Percebeu-se essa situação com relação às expectativas dos jovens alunos em continuar os estudos na graduação.

Sobre a diferença de classes, o autor esclareceu:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU, 1998, p.45).

Retoma-se o conceito de capital cultural, explicitado por Bourdieu (2017), a partir das formas de capital, que estruturam o espaço social. O autor especificou neste conceito o capital econômico, constituído pelos diferentes fatores de produção e acessos aos bens econômicos, notadamente relativos à renda, patrimônio e bens materiais. O acesso daqueles que possuem os bens sociais produzidos, são muito maiores do que os grupos sociais menos favorecidos, a exemplo dos jovens de camadas superiores que encontram grande facilidade de ingresso nas universidades.

No colégio de ensino médio noturno pesquisado, os estudantes têm dificuldades econômicas, na área social, o que dificulta seu acesso a outros tipos de capital cultural. Observa-se que os estudantes têm sido afastados das possibilidades de se socializar, de conhecer a história real da cidade, do estado e do país. Essas são também apropriações de conhecimentos para a ampliação de visão de mundo e formação de valores da cidadania contemporânea.

5.3.3 Percepções sobre a participação nas atividades do ProEMI

Destacam-se os depoimentos dos estudantes sobre suas percepções com relação à participação nas atividades do ProEMI (QUADRO 3).

QUADRO 3 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS ATIVIDADES DO PROEMI

Aluno(a)	Depoimento
Isa	<i>“As aulas tiveram coisas diferentes, não só texto e perguntas. Os professores conversam mais com a gente e temos mais aulas práticas. As professoras trabalham mais juntas, por exemplo as disciplinas de história, geografia e português realizaram algumas atividades em comum”.</i>
Bia	<i>“Participamos do passeio ao museu do holocausto..., eu nunca tinha ido antes, achei muito interessante”</i>
Lia	<i>“Os professores organizaram atividades do nosso interesse, com músicas, danças e apresentações.”</i>
Léa	<i>“Eu gostei de participar da festa junina e das gincanas!”.</i>
Max	<i>“As professoras sempre tentaram chamar nossa atenção, nosso interesse, através de atividades e lanches diferentes”.</i>
Téo	<i>“Eu acho que os professores realizaram aulas diferentes, por ser no noturno, porque se a aula for chata a gente dorme”</i>
Liz	<i>“Achei que os professores não fizeram tantas coisas diferentes.”</i>
Any	<i>“Participamos mais das aulas, com mais apresentações, seminários, aulas práticas. As aulas se tornaram mais interessantes”.</i>
Rui	<i>“Achei legal quando pediram pra gente sugerir que tipo de atividades gostaríamos de realizar no colégio”.</i>
Tom	<i>Os professores estão sempre tentando envolver a gente nas atividades. Também participamos de gincanas e campeonatos de futebol e vôlei</i>

FONTE: A autora (2017).

Na opinião dos estudantes, o estabelecimento de uma relação intrínseca entre suas impressões a respeito de suas possibilidades de aprendizagem nas disciplinas, e o desenvolvimento de atitudes formativas, apareceu na autoria dos trabalhos, nas relações mais próximas com os professores e na interação com outros estudantes nas aulas, levando a uma maior participação nas atividades desenvolvidas no ensino médio noturno. Por outro lado, os interesses dos jovens apareceram, evidenciando um maior interesse, disposição e motivação para as aulas.

Esses movimentos dinâmicos, que se tornaram mais frequentes, indicaram os caminhos para o trabalho curricular de forma mais integrada, o que tem sido um pressuposto das propostas curriculares para este nível de ensino. A integração disciplinar foi realizada com algumas dificuldades, mas tornou-se possível em várias situações, consideradas para o redesenho curricular proposto no ProEMI.

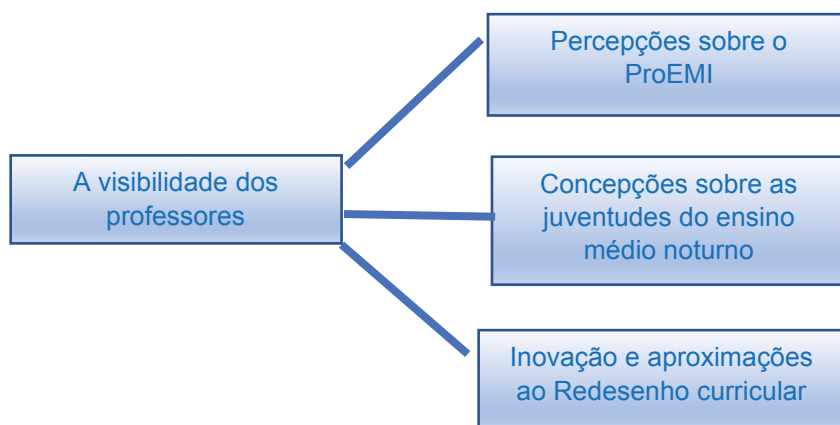
A ideia central relativa à interferência das necessidades, expectativas e processos culturais vividos na fase da juventude, levou à percepção de que há interferências concretas na disposição dos estudantes para cursar as disciplinas do ensino médio noturno. As atitudes de acolhimento, interação, oportunidade de mostrar seus talentos e a vivência de atividades mais prazerosas, como a musicalidade, a dança e a poesia como experiência autoral, foram experiências também integradas às concepções e metodologias do redesenho curricular, a serem consideradas durante a formação do estudante do ensino médio noturno.

Com relação aos professores, observou-se que as percepções levaram a uma mudança significativa do *habitus* escolar no ensino médio noturno, considerando as culturas juvenis. As questões referentes às aprendizagens específicas das áreas de ensino, apontadas pelos professores com relação ao Redesenho Curricular, mostraram um avanço referente às possibilidades de integração entre as disciplinas, nas atividades planejadas pelos professores, como será possível constatar a seguir.

5.4 CATEGORIA DE ANÁLISE: VISIBILIDADE DOS PROFESSORES

Os dados coletados nas respostas dos questionários, entrevistas e rodas de conversa com os professores foram categorizados e organizados de acordo com as indagações que objetivamos responder nessa pesquisa. Nos depoimentos e verbalizações dos professores foi identificada a categoria: A visibilidades dos professores, da qual decorrem as subcategorias: Percepções sobre o ProEMI; Concepções sobre as juventudes do ensino médio noturno e Inovação e aproximações ao Redesenho Curricular (FIGURA 18).

FIGURA 18 – CATEGORIA DE ANÁLISE: A VISIBILIDADE DOS PROFESSORES



Fonte: A autora (2019).

Inicia-se esta análise da pesquisa sobre a participação dos professores, a partir da apresentação e identificação do grupo de docentes que dela participou. O Quadro 3 a seguir, apresenta a distribuição dos professores que participaram, indicando os dados relacionados à idade, à disciplina que lecionam, ao tempo de atuação no magistério e no ensino médio, e ao nível de formação. Ressalta-se que esses professores foram selecionados por terem sido mencionados pelos estudantes como docentes que desenvolveram atividades diferenciadas, diversificadas e/ou inovadoras, durante e após o ProEMI e em atividades do ensino médio.

QUADRO 4 – IDENTIDADE DOS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Docente	Disciplina que leciona	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação no ensino médio	Formação
Eva	Educação Física	24 anos	24 anos	Especialização
Ney	Língua Portuguesa	23 anos	23 anos	Especialização
Bel	História	11 anos	11 anos	Especialização
Ana	Geografia	10 anos	10 anos	Especialização
Iva	Filosofia	09 anos	09 anos	Especialização
Rui	Física	08 anos	08 anos	Especialização

FONTE: Pesquisa realizada em 2019.

As perguntas iniciais do roteiro da entrevista, visaram identificar e caracterizar o perfil docente no colégio campo de pesquisa. Além dos dados solicitados, procurou-se inicialmente conhecer as origens da opção pela carreira docente, a partir de narrativas sobre os motivos que os/as fizeram escolher esta profissão.

Na pergunta sobre a história de sua escolha profissional, a professora Eva respondeu:

*“Na época, o meu pai não me deixava estudar à noite; eu queria fazer o propedêutico e meu pai falou que não e que eu tinha que fazer o que tivesse de dia. Então onde eu morava só tinha magistério, mas eu não queria pois não tinha interesse em dar aula para crianças, eu pensava porque era magistério tinha que dar aula para criancinhas. Como eu não queria fazer este curso, perguntei para o meu pai que se eu fizesse magistério de manhã eu não podia estudar à noite; daí ele falou que sim, então eu comecei fazendo magistério de manhã e esse propedêutico à noite, mas não consegui passar do meio do ano porque era muito pesado e muito cansativo. **Então eu fiz o magistério, mas desde criança eu praticava atividade esportiva; quando entrei no ginásio já comecei a treinar e fui atleta de basquete e foi por isso que fiz faculdade de Educação Física. (grifo nosso)** (PROFESSORA EVA, grifo nosso)*

A professora Ana relatou,

“Desde o primário, eu já sabia o que eu queria. Eu idolatrava todos os professores, deixava a minha mãe desesperada porque eu tinha um quadro e tinha que passar para ela tudo o que eu fazia na escola. Eu entrei com sete anos na escola na época, mas do primeiro eu já passei para o segundo porque eu já conseguia desenvolver os conteúdos. Mas assim eu não tinha uma escolarização prévia em casa nem nada disso, eu tinha uma habilidade um pouco maior. No 9º ano eu descobri que queria ser professora de geografia e nunca mudei o foco, eu era apaixonada pela geografia e gostava de entender as relações do mundo”. (PROFESSORA ANA, grifo nosso).

Ainda a professora relatou os motivos que a levaram a gostar de geografia, relembando situações vividas e seus projetos como jovem estudante:

“Eu viajava sem sair de casa, sempre fui muito curiosa. Na minha casa tinha uma dispensa enorme e como eu era filha única e não tinha muita opção de amigas para brincar porque a gente morava no interior e era distante, não tinha gente para brincar. Eu me sentava na dispensa e ficava vendo todos os rótulos dos produtos e analisando de onde eles viam e pensando como é que chegavam até mim, então ali eu já estava estudando geografia sem saber o que era realmente. Os primeiros kits e materiais que mais me marcou foram as enciclopédias que o meu pai comprou, eu acho que todo mundo tinha na época e vários mapas, eu coloquei o mapa do mundo na parede do meu quarto e ficava pensando que o desafio maior de geografia era esse, saber todos os lugares, o que era uma geografia muito descritiva a que a gente estudava. Eu imaginava que era isso, que se resumia somente a síntese e relacionar minimamente e pensei que quando eu chegasse na faculdade eu já ia saber todos os países e a gente estudou tudo menos essa questão descritiva, eu tentava ver a essência da disciplina” (PROFESSORA ANA).

O professor Ney falou sobre sua decisão de ser professor, ressaltando a influência de seus professores que o aproximaram dos livros e da Língua Portuguesa:

“Eu decidi ser professor de Língua Portuguesa, porque eu tive professores que me ensinaram a gostar da leitura e da poesia. Eu achava interessante como eles faziam, escreviam e eu sempre gostei de ler, era curioso, achava a poesia bonita, legal e então pensava ‘vou ser professor, porque quero ensinar, quero falar de poesia, quero mostrar a arte, a cultura’ então decidi” (PROFESSOR NEY, grifo nosso).

A professora Bel, referiu-se ao curso de magistério, para sua opção pela docência:

Eu fiz magistério e comecei a trabalhar com turmas do ensino fundamental, depois foi consequência entrar na licenciatura e continuar na docência (PROFESSORA BEL).

O professor Rui comentou sobre o gosto pela Educação Física:

Sempre gostei da área da educação e da disciplina de Física e quando fui fazer vestibular optei por essa licenciatura (PROFESSOR RUI).

E a Professora Iva, retomou sua história voltada à escrita desde criança, e declarou:

Desde criança eu me achava professora. Quando minha irmã tinha 5 anos e eu 7, alfabetizei ela. No ensino médio tive o desejo de ser jornalista por conta da escrita, mas optei pela filosofia e ser professora foi uma consequência. O desejo do jornalismo foi muito curto. Então, a sensação que tenho sobre ser professora é de que não foi uma escolha, é como se fizesse parte de mim. (PROFESSORA IVA, grifo nosso)

Observou-se que a opção por “ser professor”, foi influenciada por fatos da vida que levaram às preferências por ser professor/a, e pela admiração pelos professores desde a infância, pelas ideias que tinham por uma ou outra área profissional. O fato de ser aluno/a de um bom professor, os aproximou de áreas como de Língua Portuguesa, bem como outras vivências como o contato com as enciclopédias, o gosto pelo esporte, funcionaram como situações de aproximação desses professores de determinada área, e a busca de cursos que os levaram à docência.

Marcelo Garcia (2010, p.13) relata que, com o passar do tempo, os professores vão formando sua identidade, por meio do que se poderia chamar de uma aprendizagem informal, em situações em que observam e assimilam os mestres que conheceram no início de suas vidas estudantis. Por outro lado, os conhecimentos sobre a profissão docente adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada nas áreas de referência, interferem nas compreensões sobre a docência. As experiências das trajetórias e as aproximações dos pares nas instituições escolares também propiciam modelos de atuação na profissão docente.

Com o intuito de ampliar as discussões e reflexões sobre as questões surgidas com relação ao ProEMI, realizou-se uma Roda de conversa com os professores, visando propiciar maior descontração e liberdade para narrativas e emissão de opiniões. Uma das situações abordadas, foi com relação à formação continuada para a realização do trabalho docente, no programa curricular.

Ao serem questionados sobre a participação no ProEMI, todos os professores responderam que participaram de reuniões pedagógicas e orientações no espaço-tempo da hora-atividade. Durante a roda de conversa, uma das professoras destacou,

“tínhamos reuniões aos sábados de compensação de carga horária do noturno; neste momento, podíamos trocar ideias com os demais professores, que não víamos durante a semana” (PROFESSORA BEL).

Uma outra docente acrescentou:

“infelizmente nem todos compareciam nesses dias”. (PROFESSORA ANA)

O professor Rui relata,

“realmente tínhamos formações sobre o ProEMI, mas era mais para conversarmos sobre como operacionalizar o programa; não tínhamos tempo para estudar ou refletir sobre as atividades, normalmente elas iam acontecendo no dia a dia” (PROFESSOR RUI).

A pesquisadora perguntou se eles participaram de alguma formação ofertada fora do ambiente do colégio. A docente Eva relatou:

“não, as formações eram todas aqui no colégio, com a pedagoga e o diretor. Algumas vezes eles repassavam os assuntos discutidos na reunião que eles tinham no núcleo” (PROFESSORA EVA).

A professora Bel comentou:

“em 2014 e 2015, eu e outros professores aqui do colégio participamos também, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Foi um curso muito bom, e a partir dali começamos a ampliar nosso olhar para as nossas práticas e para o aluno do ensino médio” (PROFESSORA BEL).

E num outro comentário, o professor Rui declarou:

“O Pacto realmente foi bom muito bom, mas a maioria dos encontros eram sempre a mesma coisa, não há novidades e, muitas vezes, são descontextualizados da nossa realidade. Alguns eu preferia nem ir, mas tenho que ir pra não levar falta”.

Esses depoimentos, evidenciaram que as formações ofertadas pelo poder público aos docentes do ensino médio, em sua grande maioria, são negligenciadas pelos professores, tornando-se um momento que nem sempre compensa a eles e, por vezes, participam para obter presença e não ter faltas.

Uma hipótese para este problema, pode ser o modo como estas formações são pensadas, construídas e impostas, pois os professores não são mobilizados ou motivados a participar na construção desta formação, que não apresentam significado para sua prática docente no ensino médio.

Durante a entrevista semiestruturada, perguntou-se aos professores sobre os aspectos positivos observados no desenvolvimento do ProEMI (QUADRO 5).

5.4.1 Percepções sobre o ProEMI

QUADRO 5 - ASPECTOS POSITIVOS A PARTIR DO PROEMI

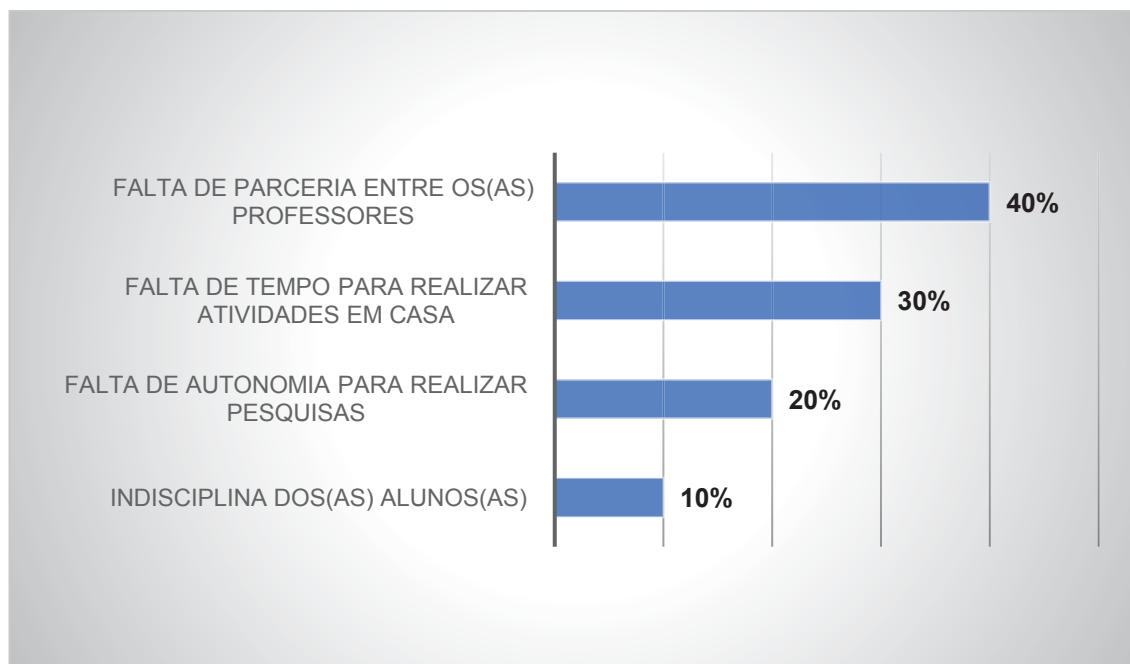
Professor(a)	Depoimento
Eva	<i>“A integração entre os professores e funcionários da escola, principalmente nas atividades extraclasse e a participação dos alunos que ficavam ansiosos esperando algo diferente”.</i>
Ney	<i>“Os alunos demonstraram um maior interesse nas atividades e um melhor rendimento nas aulas e avaliações”.</i>
Bel	<i>“A partir do ProEMI muitos professores saíram da sua “zona de conforto” e começaram a pensar em atividades diversificadas que são do interesse dos alunos, como dança, atividades esportivas e apresentações culturais”.</i>
Ana	<i>“O trabalho coletivo e a interdisciplinaridade”.</i>
Iva	<i>“O envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas”.</i>
Rui	<i>“Foi um programa que tornou as aulas mais atrativas, os alunos perceberam isso e, dessa forma, houve uma melhora nos índices de aprovação e evasão”.</i>

Fonte: A autora (2019).

Como já foi mencionado, e apontado pelos professores participantes da pesquisa, houve uma melhora nos índices de aprovação e evasão dos estudantes no período noturno, tendo-se verificado uma maior participação e interesse dos alunos nas atividades e práticas pedagógicas propiciadas.

Perguntou-se aos professores quais foram as maiores dificuldades encontradas no trabalho com o ProEMI, como se vê na (FIGURA 19).

FIGURA 19 – DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO COM O ProEMI



Fonte: A autora (2019).

Constata-se que a falta de parceria entre os professores, apareceu como a uma dificuldade percebida inicialmente pelos participantes da pesquisa. Observou-se que alguns deles tiveram dificuldade de aceitar novas possibilidades de realizar um trabalho curricular inovador, preferindo permanecer em atividades isoladas e de forma individualizada, prejudicando a execução de atividades e trabalhos interdisciplinares. Alguns professores em contrapartida, buscaram a parceria e a integração curricular nas aulas .

Carbonell (2001), ao falar do papel do professor com relação à inovação, considera que este não pode ser um gesto isolado ou mecânico. Pressupõe que a reflexão é uma necessidade do processo de inovação e a formação de um espaço de aprendizagem, no entanto, é necessário que o professor tenha vontade para mudar, para buscar agir com criatividade e refletir *na* e *sobre* sua prática.

Ressalta-se que os documentos do ProEMI orientaram que as práticas pedagógicas poderiam ser organizadas de forma multi ou interdisciplinar, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento, e não desvalorizando os conhecimentos específicos das disciplinas.

Explicita-se que é preciso, pela via da pesquisa, integrar os temas presentes na vida social e cultural brasileira e mundial, considerando os processos culturais contemporâneos que permeiam a vida dos jovens, ao tratar dos conhecimentos curriculares, de forma a colaborar com a formação multidimensional dos estudantes.

O movimento de integração curricular, deve partir das disciplinas e dos conteúdos disciplinares para então, dialogar com os conteúdos e conhecimentos de outras disciplinas. Neste sentido, os professores foram questionados sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, e as respostas constam no QUADRO 6.

QUADRO 6 - FOI POSSÍVEL TRABALHAR DE FORMA INTERDISCIPLINAR?

Professor	Depoimento
Eva	<i>“Sim, tentei, mas nem todos os professores estão dispostos a isso. Então, assim, eu gosto muito de inventar, gosto ir atrás e gosto de fazer, porque eu sei que se às vezes eu deixar para o outro fazer não vai sair. Prefiro ir atrás e fazer porque eu sei que vai sair. Só que muitos professores não fazem, não gostam de fazer e não querem que você faça e outros poucos são sociáveis e falam ‘vamos fazer?’, tem gente que já me falou assim ‘não sou criativa, você me fala e eu faço’, isso é legal, é melhor do que o não fazer e o não ajudar”.</i>
Ney	<i>“É possível, com certeza. Eu trabalhei praticamente com todas as disciplinas, pois a Língua Portuguesa está presente em todas as áreas”.</i>
Bel	<i>“Sim, tradicionalmente com áreas afins e com outras disciplinas de forma extraclasse”.</i>

Ana	<i>“Eu sempre procuro fazer, já fiz parceria com história em inúmeras vezes, já fiz com Sociologia, com Matemática, Educação Física, com Português, agora o último trabalho foi bem interessante porque a gente estava fazendo uma análise da globalização do sistema educacional americano, japonês, brasileiro e junto com isso as redes sociais e esse novo arranjo da nossa sociedade moderna, globalizada; ...então eu peguei uma prova do ENEM que o tema da redação foi sobre isso e com o professor de Língua Portuguesa, propusemos a construção de uma redação, e dessa forma conseguimos casar certinho as duas disciplinas”.</i>
Iva	<i>“É possível, mas a organização dos dias e horários das aulas dificulta um trabalho interdisciplinar. Tem professor que eu só vejo nos conselhos de classe e outros eu nem conheci porque sempre estão lecionando em outras escolas”.</i>
Rui	<i>“Acredito que é possível, mas temos dificuldade, porque precisamos dar conta de todo o conteúdo previsto no currículo e os trabalhos interdisciplinares exigem um tempo maior e no período noturno o tempo já é mais curto”.</i>

Fonte: A autora (2018).

Notou-se que as maiores dificuldades encontradas pelos docentes, estão relacionadas à organização do trabalho pedagógico, e a seguir os professores referiram-se à falta de vínculo com os pares, principalmente devido aos dias e horários das aulas, impossibilitando os encontros para planejar as atividades interdisciplinares propostas.

O diretor do colégio relatou que *“muitos professores lecionam em duas ou três escolas, e com isso fica bem difícil participarem até de reuniões pedagógicas na escola. Reunir todos os/as professores/as para realizar o planejamento é uma dificuldade” (DIRETOR).*

Verificou-se também que nem todos os docentes estão dispostos a aceitar uma proposta interdisciplinar ao desenvolver os conteúdos curriculares das disciplinas. Carbonell (2001, p. 34), destaca os fatores que dificultam e frustram as inovações pedagógicas, dentre estes, as resistências e rotinas dos professores, o individualismo e o corporativismo interno, em que o professor apresenta um trabalho independente e isolado. O autor também afirma que:

Talvez o elemento mais emblemático da resistência à inovação sejam as práticas rotineiras. Estas rotinas têm firmes aliados no corporativismo, no conservadorismo, na funcionarização da profissão, na inércia e na alergia à mudança, venha ela de onde vier. Ninguém obriga ninguém a realizar uma inovação. Existem escolas onde se verificam atitudes, comportamentos, conteúdos e métodos de ensino por parte de alguns professores e professoras que raíam a antipedagogia e a mínima qualidade de ensino e de responsabilidade docente, mas que é justificada e inclusivamente protegida em toda a escola pelo chamado companheirismo entre colegas, sem dúvida uma solidariedade débil e tão mal entendida como estendida (CARBONELL, 2001, p. 34).

Para Carbonell (2001, p.18), a escola é um espaço de confronto e de

resistências, mas que é “possível trazer à luz projetos inovadores alternativos”. Frequentemente, resistências e falta de adesão aos projetos propostos na escola podem ser desestabilizadas quando o grupo que adere à proposta consegue elevar o nível de motivação da própria prática e, ainda, quando o envolvimento dos alunos se torna “um motor” que impulsiona outros professores, gerando desconforto daqueles que não acreditam que os resultados da escola estão muito mais atrelados a questões intrínsecas a cada indivíduo do que aos aspectos extrínsecos.

5.4.2 Concepções dos professores sobre as juventudes do ensino médio noturno

Ao discutir o Ensino Médio, é necessário reconhecer na juventude uma categoria a ser pesquisada e caracterizada, para que se possa refletir sobre a questão da identidade do jovem neste nível de ensino. Dayrell (2003) clarificou que a juventude não se trata de uma fase de transição da infância para a vida adulta, mas uma fase que precisa ser considerada durante a vida do estudante, o que se torna central para as formas de organização do trabalho curricular e pedagógico no ensino médio.

Durante a entrevista com os professores, buscou-se obter suas impressões sobre os estudantes do ensino médio noturno do colégio pesquisado, e podem ser constatadas a seguir, no QUADRO 7:

QUADRO 7 - VISÃO DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Docente	Depoimento
Eva	<i>“A maioria dos alunos trabalham ou fazem cursos. Muitas vezes já chegam cansados, por isso que a Educação Física no período noturno é mais recreativa, eu não posso cobrar muito”.</i>
Ney	<i>“Os alunos, em sua maioria são bastante ávidos, mas outros são apáticos ou ainda não sabem o que fazem; percebo que eles precisam e gostam da escola. São interessados, com um potencial enorme para desenvolver a criticidade e adquirir novos conhecimentos”.</i>
Bel	<i>“A maioria dos alunos trabalham durante o dia e muitos estão fora da idade correta, devido às repetências”.</i>
Ana	<i>“Os alunos são muitos críticos, experientes se comparados aos jovens da minha geração. Hoje o aluno já vem com um preparo crítico; muitos alunos do noturno começam a trabalhar cedo e acabam desenvolvendo melhor a relação teoria e prática... eu não subestimaria um jovem de hoje, acredito que eles ainda irão nos surpreender”.</i>
Iva	<i>“A maioria são trabalhadores ou estão procurando algum emprego. Apresentam um déficit com relação aos conteúdos esperados para o ensino médio, mas são mais maduros, interessados, curiosos e gostam de estar com os amigos. Gostam de música, dança”.</i>

Rui	<i>“São alunos que já possuem algumas responsabilidades, como trabalho, cuidar dos irmãos ou filhos, cuidar da casa, porém continuam com as características de sua idade como estar com os amigos, sair à noite e fazer um ‘social’, como eles dizem”</i>
-----	---

Fonte: A autora (2019).

Ao analisar os depoimentos dos professores, verificou-se que em suas visões, o jovem estudante do ensino médio noturno, em sua maioria, é descrito como trabalhador, e que por essa razão dedica-se a outras responsabilidades além do estudo. Como se fez referência anteriormente na pesquisa, muitos estudantes, ao conciliar estudo e trabalho, apresentam cansaço e sono, o que constitui uma das dificuldades durante as aulas do curso noturno.

Os docentes relataram que no entanto, os estudantes são curiosos e potencialmente capazes de aprender, gostam de estar com amigos e demonstram interesse por dança e músicas. Nesta fase, ficou evidente a importância da interação entre os jovens ao participar de atividades e aulas, como um elemento fundamental para as atividades de ensino, eventos e projetos conjuntos.

A LDB, em seu artigo 4º e inciso VII, garante ser dever do Estado com a educação escolar pública a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Oliveira (2018), ao realizar uma pesquisa com os jovens sobre a contribuição da escola para sua formação enquanto trabalhadores, evidenciou que o desejo de trabalhar não se configura apenas como possibilitador do atendimento de interesses particulares ou consumistas dos jovens, mas também está muito relacionado à intenção de assegurar uma vida melhor a seus pais. Pode-se constatar também outras preocupações relativos à certificação e projetos de vida:

[...] A permanência na escola com o intuito de alcançar uma certificação, configura-se com uma possibilidade de retribuição aos pais. De prover conquistas que eles não foram capazes de alcançar em virtude de, desde muito cedo, terem abandonado a escolarização para trabalhar. Muitos jovens querem fugir da história que seus pais vivenciaram de uma inserção funcional precarizada, a qual terminou por não proporcionar a realização de seus sonhos. E isto é explicitado quando eles são estimulados a relacionarem a escola com seus projetos de vida (OLIVEIRA, 2018, p. 188).

De outra perspectiva, quando os estudantes já trabalham para uma das professoras, esta experiência os leva ao estabelecimento da relação entre teoria e

prática, o que favorece possibilidades de apreensões no estudo, articuladas a situações de vida. Ela se referiu à ideia de “não subestimar o jovem”, e esta ideia surgiu no preparo e realização das atividades do ProEMI no período noturno, e que poderão tomar corpo na continuidade das práticas normais do ensino médio.

Neste sentido, Dayrell (2007, p. 1109) afirma que,

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Para muitos estudantes o trabalho é prioridade em relação à escola, ou seja, conseguir um estágio, ter uma atividade remunerada é condição de sobrevivência ou a possibilidade para conquistar desejos da vida juvenil; com isso, eles entram precocemente no mercado de trabalho, o que repercute diretamente em seus estudos. Diante disso, a escola, dentro de suas possibilidades, deve ter a preocupação de integrar os processos da vida laboral ao processo de ensino, e de forma atenta com relação ao estudante trabalhador.

Com relação à sinalização dos docentes sobre a apatia e falta de interesse de alguns estudantes, Dayrell (2007) ao investigar o sentido que a escola tem para as juventudes, observou,

[...] Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Constatou-se na pesquisa, que os jovens alunos gostam de estar na escola, principalmente por conviver com seus pares. Alguns alegam que os conteúdos não têm relação com a sua vida, e questionam o porquê de precisar estudar determinados assuntos.

Verifica-se que os alunos consideram importante a escolarização para sua vida presente e para o futuro, depositando nos estudos a esperança para conquistar um bom emprego, e visando obter ascensão social. É importante destacar a indicação da docente Eva, ao constatar que, devido ao cansaço dos estudantes, as práticas pedagógicas no ensino médio noturno tornam-se mais flexíveis pelo fato de que os estudantes trabalham durante o dia. Essa revelação trouxe preocupações com relação à qualidade das aulas no período noturno, pois pode-se observar uma tendência à simplificação ou redução dos conteúdos obrigatórios e essenciais previstos no currículo oficial e de cada fase do ensino.

Krawczyk (2011) evidencia que o específico do ensino médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdos. A autora apresenta outra situação:

[...] alguns professores procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes turnos, argumentando que apresentar uma proposta específica para o ensino noturno ou adaptar seu trabalho seria sinônimo de facilitar o ensino e deteriorá-lo (KRAWCZYK, 2011, p. 764).

Para ela, em ambas as situações, o estudante que frequenta o ensino médio noturno é prejudicado pelo aligeiramento do curso e pela negação das necessidades e/ou singularidade dos alunos, sendo que nas duas situações os professores vivenciam um sentimento de frustração.

Durante a roda de conversa realizada com os professores participantes da pesquisa, levantou-se uma reflexão sobre o perfil dos jovens que frequentavam o ensino médio na década de 1990, e os estudantes que estão no ensino médio na atualidade. A professora Eva comentou sobre certa apatia dos estudantes:

“[...] não percebo muita diferença entre os alunos daquela época com os de agora. Eu acho que eles buscam praticamente as mesmas coisas e alguns não buscam nada, só estão aqui para terminar o ensino médio” (PROFESSORA EVA).

O docente Rui discordou e manifestou sua opinião quanto às mudanças nos estudantes:

“O perfil do aluno mudou e do professor também. O aluno hoje é muito mais tecnológico, mas ele ficou mais acomodado, mais preguiçoso, quer as coisas mais fáceis, rápidas e prontas. Ele não tem uma tranquilidade para procurar as coisas, falta autonomia e discernimento para fazer aquilo que é preciso” (PROFESSOR RUI).

A docente Ana comentou as diferenças de compreensões em cada contexto:

“antigamente era uma limitação muito grande, quando tive uma Balsa aquilo era o mundo para mim, mas era um mundo sem criticidade e o aluno de hoje já vem com esse preparo crítico, muitas vezes trabalham mais cedo então ele vai se desenvolvendo melhor” (PROFESSORA ANA).

Leão, Dayrell e Reis (2011, p.256) relatam que há uma nova condição juvenil no Brasil, resultado dos processos mais amplos de socialização e afirmam que “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores”. Os autores também apontam algumas dimensões dessa nova condição juvenil,

Entre as dimensões dessa nova condição juvenil, pode ser apontada a origem social, marcada pela pobreza, fazendo com que a escola e o trabalho sejam realidades que se superpõem ou sofrem ênfases diversas. Outra dimensão pontuada são as culturas juvenis, evidenciando que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Ou mesmo a sociabilidade, apontando a centralidade dessa dimensão que se desenvolve entre os grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Essas diferentes dimensões da condição juvenil se configuram a partir do espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 256).

Na contemporaneidade os jovens vão se constituindo com identidade própria, formados por diversidades de condições sociais, culturais, de gênero entre outras.

Green e Bigum (1995) apontaram que a juventude atual vive em uma sociedade transformada. e questionam o porquê de esperarmos que eles aceitem viver em escolas cujo modelo ainda é do início do século XX. Os autores referem-se à discrepância com relação à escola, que está lidando com uma geração nova em uma roupagem velha; isto é, com currículos, metodologias e práticas educacionais obsoletas à época contemporânea, o que provoca conflitos e tende a afastar os jovens do ambiente escolar.

A juventude se constitui em um momento delicado do desenvolvimento humano, em que o jovem se depara com questões cruciais, mudanças e indecisões. Nesse contexto, a escola tem um papel preponderante, o que implica em maior

atenção aos estudantes da sociedade atual, que estão sendo formados pelos processos culturais e sociais gerados pelas transformações sociais recentes.

Krawczyk (2011), ao falar sobre os desafios do ensino médio, afirma que,

O nosso desafio e o do poder público é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao Ensino Médio sem as competências básicas que deveriam ter apreendido na sua passagem pelo nível fundamental. Sem dúvida, esse é um desafio que não diz respeito exclusivamente ao Ensino Médio, mas a todo o ensino básico (KRAWCZYK, 2011, p.85).

Esses apontamentos demonstraram a necessidade de desenvolver pesquisas para maior compreensão sobre a juventude no mundo atual, pois há um novo tipo de estudante, com novas potencialidades e necessidades, mas que são vistos no ambiente escolar como “alienígenas” (GREEN e BIGUM, 1995).

Segundo Dayrell (2007), essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. Compreender tais processos de mudança, é importante para entender as dificuldades nas relações entre os jovens e a escola.

Portanto, ao considerar os jovens que estão presentes no ensino médio, faz-se necessário o conhecimento de como esses jovens constroem seu “modo de ser jovem”, e nesses “modos”, quais suas especificidades, tratadas a partir de sua diversidade, compreendendo esses jovens como sujeitos sociais e culturais. Para isso, a definição do que ensinar, de como ensinar e de como os jovens do ensino médio aprendem, o que valorizam e como se relacionam, tornam-se questões fundamentais para aqueles que atuam com o público dessa etapa de ensino.

Os jovens estudantes, entendidos como uma categoria socialmente produzida (DAYRELL; CARRANO, 2014), a juventude, tendem a identificar-se e a dar sentido tanto à escola quanto a seus professores. Embora em fase da vida bem diferente da dos docentes, interagem e buscam aprendizagens efetivas que venham ao encontro de seus interesses e perspectivas do presente e do futuro.

Desta forma, aos professores que atuam no ensino médio, cabe observar as questões relativas à cultura do jovem e sua inserção nos processos da cultura escolar,

para desenvolver o trabalho docente em prol da aprendizagem e da formação mais próxima dos jovens, visando o seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, Giroux (1997) afirma que,

a noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa (GIROUX, 1997, p. 161).

Retoma-se a proposição de Giroux (1997), que enfatiza a atuação docente na escola contemporânea, que diz respeito ao seu compromisso com uma mudança da realidade cultural, o que requer uma atuação docente de sujeitos engajados e transformadores, que não recusam as questões da sociedade, mas modificam suas práticas ao reconhecer os avanços e novas solicitações do conhecimento necessários aos estudantes. Ressalta o autor que, nas mediações do ensino, se dê a oportunidade de se tornarem cidadãos com conhecimento e coragem para conhecer e alterar uma realidade social vulnerável. Para Giroux (1997) proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumir o seu papel de intelectuais transformadores.

5.4.3 Inovação e aproximações à Proposta de Redesenho Curricular (PRC)

O ProEMI foi uma estratégia, e tornou-se um instrumento para induzir o redesenho curricular dos cursos de ensino médio, compreendendo que as ações deste programa inicialmente seriam incorporadas gradativamente, à proposta curricular dos colégios de ensino médio que optaram por implementá-lo. De acordo com as orientações do programa, as escolas selecionadas precisavam preencher o formulário de adesão ao PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), sendo um procedimento necessário para o repasse dos recursos disponibilizados.

Para a execução das ações previstas no PRC e aquisição de materiais, o colégio estadual pesquisado, recebeu aproximadamente R\$ 30.000, 00 (trinta mil reais), que foram investidos na aquisição de materiais para enriquecer a execução de práticas pedagógicas que se tornassem mais interessantes e significativas para os estudantes (ANEXO 2).

Perguntou-se aos professores sobre a possibilidade de executar o ProEMI sem a verba destinada, e 04 (quatro) professores relataram que seria possível, mas com ressalvas e 02 (dois) disseram que não. A professora Eva comentou,

“Não, pois os alunos participam do Programa Aprendiz, ganham pouco e não poderiam custear as despesas extras” (PROFESSORA EVA).

A professora Ana disse,

“Sim, mas dependeria da disponibilidade de cada professor, principalmente recorrendo à improvisação” (PROFESSORA ANA).

A professora Bel explanou,

“Acredito que esse repensar nossa prática, planejar atividades diversificadas irá permanecer, independente do ProEMI, mas é fundamental também ter investimentos com materiais e estrutura física, para se melhorar as práticas” (PROFESSORA BEL).

Verificou-se no depoimento dos professores que o investimento financeiro no programa foi essencial, porém a função do professor nesse processo teve um peso significativo, daí porque torna-se importante ressaltá-la na pesquisa.

Fullan (apud Lima, 2001, p.104) afirma que “é mais fácil introduzir materiais do que mudar as crenças e as práticas dos professores. No entanto, para que as inovações ocasionem mudanças e melhorias prolongadas, é necessário interligar as três dimensões”. Constata-se que, após o ProEMI, houve mudanças na prática pedagógica dos professores pesquisados e nas disposições dos estudantes. No entanto, as questões observadas e que impulsionaram os investimentos, os quais não são somente materiais, tiveram a ver com as disposições dos professores.

Os professores têm encaminhado os processos curriculares do ensino médio, sem a estrutura necessária para promoção de novas práticas e inovações curriculares. Integrar novos conhecimentos e tecnologias e ultrapassar os muros do colégio, considerando a cultura das juventudes, diz respeito ao provimento dos elementos econômicos estruturais para a garantia de um ensino qualitativo, não somente durante a aplicação de um programa ou projeto, mas por todo o tempo do curso de Ensino Médio, no período noturno.

A partir desta adesão, as escolas deveriam indicar um coordenador pedagógico para ser o articulador das ações de organização curricular propostas e escolher, no mínimo, mais 01 (um) Campo de Integração Curricular (CIC), além dos

quatro definidos como obrigatórios e construir a Proposta de Redesenho Curricular (BRASIL, Documento Orientador, 2016, p. 6).

Considerou-se também que as práticas pedagógicas dos professores deveriam de fato, buscar formas de qualificar o ensino e a formação dos estudantes, superando a fragmentação e hierarquização dos conhecimentos, como características que têm marcado o currículo do Ensino Médio, ao longo da história. De acordo com o documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2016), no PRC deveriam ser descritas as ações previstas para cada campo de Integração curricular, indicando as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, sendo que a aplicação dos recursos, foi proposta da seguinte forma:

A PRC deverá apresentar ações que comporão o currículo flexível e estes poderão ser estruturados em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, ênfases, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2016, p. 8).

O colégio pesquisado, optou pelos campos de Integração Curricular (CIC) Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática). A opção por um dos campos era obrigatório, e em articulação com atividades de Iniciação Científica e Pesquisa, Mundo do Trabalho, Protagonismo Juvenil, Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital.

A orientação para a elaboração do RPC, indicava que este deveria ser elaborado em conjunto entre os professores das disciplinas que compõem cada Campo de Integração Curricular – CIC:

[...] partir das disciplinas e dos conteúdos disciplinares para, então, dialogar com os conteúdos e conhecimentos de outras disciplinas. Ou seja, propõe-se que, a partir de conhecimentos sólidos e referendados (disciplinares), os Projetos de Resenho Curricular integrem grupos de conteúdos afins, de forma a expressarem, sem relações forçadas ou destituídas de valor científico e pedagógico, o diálogo entre os conteúdos escolares (BRASIL, 2013, p. 24).

Por iniciativa da Equipe Pedagógica do colégio, foi apresentada uma proposta inicial de redesenho curricular a partir das orientações do ProEMI, com a participação dos professores. Durante uma reunião pedagógica, fez-se o esboço do redesenho curricular e, posteriormente, após algumas retomadas, de discussões e opções,

elaborou-se a proposta final. O PRC foi elaborado coletivamente e submetido ao MEC, conforme o Plano de Redesenho Curricular elaborado no colégio campo da pesquisa, exposto no QUADRO 8.

QUADRO 8 - PLANO DE REDESENHO CURRICULAR

Campo de Integração Curricular	Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática)
Área do Conhecimento/ Componente Curricular	Matemática - Matemática Linguagens - Língua Portuguesa
Ação	Propor atividades que desenvolvam no estudante uma atitude crítica perante a vida e a capacidade de refletir o próprio tempo, pois o mundo contemporâneo exige um cidadão crítico capaz de observar, reconhecer, avaliar, discernir e decidir.
Detalhamento de Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto (poético, teatral, narrativo, informativo, dissertativo); • Linguagem verbal e não verbal: gráficos, obras artísticas, letramento cartográfico, etc. • Leitura e Interpretação de textos de diferentes gêneros, nas várias áreas do conhecimento; • Análise linguística, quando necessário (contextualizada); • Raciocínio lógico matemático; • Jogos pedagógicos como: xadrez, dama, banco imobiliário, material dourado • Resolução de problemas; • Tratamento da informação; • Temas socioeducacionais contemporâneos.
Campo de Integração Curricular	Iniciação Científica e Pesquisa
Área do Conhecimento/ Componente Curricular	Ciências da Natureza - Biologia - Física - Química
Ação	Ampliar a consciência dos educandos em relação ao Universo.
Detalhamento de Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver no aluno uma atitude crítica em relação aos fatos físicos, químicos e biológico. • Desenvolver a educação científica, utilizando equipamentos pedagógicos e materiais didáticos como livros, planetário, notebook, internet, etc. Serão utilizadas metodologias diferenciadas e inovações tecnológicas, robótica, observações do universo, pesquisas genéticas, de modo a atender às necessidades dos alunos. • Contrapor e avaliar diferentes explicações científicas, que favorecem o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa. • Mostrar a relação entre teoria e prática durante as aulas no laboratório e priorizar os conteúdos das disciplinas envolvidas, apresentando-os de forma sintetizada.

Campo de Integração Curricular	Mundo do Trabalho
Áreas do Conhecimento/ Componente Curricular	Matemática - Matemática Linguagens - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física - Língua Portuguesa
Ação	Apresentar as ações que envolvem o indivíduo e suas relações com o mundo do trabalho, frente aos desafios da sociedade contemporânea.
Detalhamento da Ações	<p>O mundo do trabalho vem sofrendo profundas transformações nas últimas décadas impulsionadas pelo fenômeno da globalização. Exacerba-se, como jamais vista, a exploração do trabalho pelo capital materializada nas diversas formas de precarização das relações de trabalho. Torna-se necessário desvelar esta realidade para possibilitar uma reflexão crítica da lógica perversa do capitalismo. O trabalho, nessa perspectiva, sempre figurou como condição da existência do ser humano: o trabalhador reproduz sua própria vida ao produzir os meios de subsistência. Essas afirmativas fundamentam-se no pensamento marxista: O trabalho, como criador de valor-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. A sociedade atual vive um momento de crise, diante da degradação das condições de vida desencadeadas pelas contradições inerentes ao capitalismo. A Terceira Revolução Industrial, com a introdução de novas tecnologias e a adoção de novas técnicas produtivas mais flexíveis, aliada à globalização e ao neoliberalismo contribuíram para a queda nos níveis de emprego formal, elevando os níveis de trabalho precário e informal. E o indivíduo que é afastado do mercado de trabalho formal não consegue mais reinserir-se. Essa, portanto, é a realidade do mundo do trabalho, hoje: intensificação da exploração do trabalhador, desemprego, precarização das relações de trabalho, flexibilização das relações de trabalho, desregulamentação dos direitos trabalhistas, entre tantas outros aspectos nefastos dessa dura realidade que assola a classe operária e que acaba por provocar a exclusão social de uma crescente massa de trabalhadores. Portanto, faz-se necessário o envolvimento das diversas áreas de conhecimento na escola para que os alunos sejam preparados na diversidade para o mundo trabalho não como massa apenas, mas como seres transformadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As disciplinas envolvidas desenvolverão atividades com teatro, na perspectiva de valorização da oralidade, relacionamento com outros ambientes, etc. • Promover ações de valorização do corpo, como dança, coreografia, postura, leitura e ações com o mundo trabalho para o mercado e com ações solidárias; • Analisar as situações econômicas; • Realizar o levantamento de dados relacionado às profissões que os estudantes desejam, potencialidades no município com o auxílio do banco de dados da agência do trabalhador e/ou associação do comércio, apresentações de resultados à comunidade escolar.

Campo de Integração Curricular	Protagonismo Juvenil
Área do Conhecimento/ Componente Curricular	<p>Ciências Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> - História - Filosofia - Geografia <p>Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua estrangeira - Arte - Educação Física
Ação	Trabalhar o conceito de juventude por meio de realizações concretas, ações que favoreçam a formação de conceitos e que levem os alunos a estabelecerem uma relação de segurança com seu próprio crescimento, permitindo uma expressão genuína.
Detalhamento da Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o conceito de juventude por meio de livros, fontes históricas, filosóficas, sociológicas, geográficas e artísticas. • Apresentar as manifestações socioespaciais da diversidade cultural. • Promover um espaço em que os estudantes reflitam sobre como suas ações os tornam protagonistas e agentes ativos da sua própria história. • Possibilitar momentos de debates sobre os temas; Juventude e ideologia. Juventude, Direitos Humanos. Arte, cidadania e direitos humanos. • Explorar o papel da música na formação da identidade da juventude, apresentando diversificados estilos musicais, entre eles: música engajada, música popular brasileira, música contemporânea. • Proporcionar apresentações de dança, peças teatrais e coreografias.
Campo de Integração Curricular	Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital
Área do Conhecimento/ Componente Curricular	<p>Ciências Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociologia - Filosofia <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matemática <p>Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física
Ação	Compreender o conceito de Arte, identificando historicamente aspectos relativos à sua natureza e ao papel que as manifestações artísticas assumem nas diversas dimensões humanas.

Detalhamento da Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Promover trabalhos de grupos; seminários em que os estudantes apresentem suas pesquisas e análises em relação ao conteúdo. • Visita a museus e exposições artísticas e culturais. • Organizar de painéis com fotos de casas, prédios e monumentos que encontram no caminho para a escola. • Compreender o valor estético presente no cotidiano dos estudantes. • Apresentações artísticas. • Produção de paródias e teatros que demonstrem como nossa sociedade convive com a Arte. • Leitura e interpretação de textos jornalísticos. • Análise crítica de propagandas de TV, de imagens (fotografias, charges, tiras e vídeos publicitários).
------------------------------	--

Fonte: Elaboração da autora, com base no PRC do colégio pesquisado (2019).

A análise do PRC, demonstrou que as ações visaram à diversificação das práticas pedagógicas, propondo atividades que reconhecessem a importância do protagonismo juvenil, valorizando as culturas, desenvolvendo criticidade e promovendo a integração entre os estudantes e destes com os docentes.

Verificou-se a disposição em trabalhar as diversas linguagens artísticas e culturais, atendendo às orientações descritas nos documentos orientadores do ProEMI. O PRC também propôs a interdisciplinaridade, porém não especificou de que forma aconteceria. Esta possibilidade surgiu a partir da compreensão dos professores de que algumas das poderiam contemplar a inter e trans disciplinaridade, sendo que disciplinas de Física, Matemática, Artes e Língua Portuguesa, foram integradas a partir de aulas com planejamento entre os docentes dessas áreas.

Os professores afirmaram que o Plano de Trabalho Docente (PTD) anual, foi realizado com base na proposta do ProEMI e, ao analisar os planos de trabalho do ano letivo de 2018, disponibilizados pela instituição, verificou-se que poucos professores registraram no planejamento as atividades relacionadas ao programa. Aqueles que as colocaram, o fizeram em nota de rodapé ao final do documento.

Como exemplo, figurou o seguinte texto: “Observação: ProEMI: atividades interdisciplinares foram realizadas durante o ano, de acordo com as Diretrizes curriculares para o Ensino Médio (ano)”. Observou-se que os professores pautaram-se pelas DCNs (BRASIL, 2012) e aplicaram no desenvolvimento dos conteúdos, as atividades interdisciplinares. No item 5.3, que sistematizou as categorias que emergiram no 3º subitem, estão descritas as atividades que representaram um ganho com referência à integração curricular.

Para a elaboração do Plano de Trabalho Docente, os professores receberam a orientação de que as ações pedagógicas planejadas deveriam ser desenvolvidas durante a carga horária semanal de aulas, ou seja, as ações integradas deveriam partir da Proposta Pedagógica curricular das unidades escolares, a serem incorporadas no Plano de Trabalho Docente, para se efetivar na prática realizada em sala de aula.

Imbernón (2011, p. 21) alerta, que os educadores, não devem ser considerados como técnicos que desenvolvem ou implementam inovações prescritas. Desta forma, o professor precisa ser considerado como “um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir do seu próprio contexto de ensino, em um processo dinâmico e flexível”.

O autor também complementa que,

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Silva (1999, p.13) explicita que, quando os professores transformam os conhecimentos em saberes escolares, estes “são traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação”.

O que se tem observado, é que as formas tradicionais de desenvolver os conteúdos curriculares compõem um *habitus* dos professores, que se torna difícil de ser modificado. Os estudantes participantes da pesquisa, ao traduzir suas impressões quanto à diferença das atividades inovadoras, referiram-se às atividades anteriores como monótonas, repetitivas e/ou desinteressantes. Assim, pode-se dizer que as formas como os professores têm desenvolvido suas atividades no currículo do ensino médio, tendem a ignorar a diversidade cultural, social e as necessidades das juventudes, homogeneizando os processos vividos no âmbito das disciplinas curriculares.

As atividades realizadas durante o ProEMI e documentadas na presente pesquisa demonstraram que há possibilidades muito promissoras com relação às práticas curriculares de sala de aula. Observando a amplitude dos 06 Campos de

Integração Curricular indicados no Redesenho curricular, constata-se que várias das atividades desenvolvidas puderam ser contempladas nas áreas do currículo, com projeções para formas futuras de planejamento e realização da ação curricular.

Sintetizando as principais características de desenvolvimento humano nas juventudes é possível indicar o interesse, os gostos, os modos de viver, se relacionar, as expectativas, a curiosidade, a pesquisa, a criatividade, as sensibilidades artísticas (música, dança, poesia), todas as características que podem ser integradas aos processos curriculares do ensino médio noturno.

5.5 POSSIBILIDADE DE MUDANÇA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), trouxe a possibilidade de mudança curricular, compatível com as exigências de protagonismo e cidadania dos estudantes, considerando sua inserção na sociedade contemporânea (BRASIL, 2009), e cabe reforçar uma de suas principais finalidades, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio.

A caracterização da escola como desinteressante para os jovens, repetitiva e sem atrativos, pressupõe a relevância de algumas questões preponderantes. Uma delas, refere-se à função social da escola básica, de levar os estudantes às apropriações das disciplinas curriculares, buscando a superação das dificuldades em áreas científicas mais complexas e da língua portuguesa. Por outro lado, a visibilidade sobre o jovem do ensino médio, diz respeito à valorização das culturas juvenis, que decorre da rápida evolução científica e tecnológica, como o uso de instrumentos digitais, que já fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, e precisam estar integrados ao trabalho curricular e nas aulas. Diante disso, não se pode negar a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e os sentidos e significados deste processo de inovação.

Os esclarecimentos que despertam o desejo de continuidade e permanência no ambiente escolar, bem como a aproximação à ocupação de um lugar social e cultural, são reflexões que contribuem com os princípios das propostas de mudança e inovação.

Toschi (2010) comparou o tempo atual de desenvolvimento científico e tecnológico, a partir do uso das mídias digitais e da internet, como marco histórico similar ao que significou para a humanidade a descoberta da escrita, sendo que nessa

época de vasta utilização da cibernética, a escola não é mais a única instituição que produz e leva à apropriação de conhecimento.

Carbonell (2001, p.17) expressa fortes críticas à modernização das escolas, e que por vezes, nada tem a ver com inovação. Para o autor,

[...] encher as aulas de computadores, realizar visitas ao meio envolvente, cultivar uma horta ou realizar *ateliers* são, com frequência, meros desenhos que adornam a paisagem escolar, mas que não modificam em absoluto as concepções sobre o ensino e a aprendizagem instaladas no mais rânco conservadorismo. São mudanças meramente epidérmicas que, na realidade, se vendem muito bem nas escolas particulares – e nas públicas que também concorrem nesse mercado – para estar na moda e captar mais alunos.

Fino (2008, p.13) afirma que “a simples incorporação de novas tecnologias nas escolas não significa inovação no processo educativo”. Para ele, a inovação pedagógica não é algo abstrato nem sinônimo de inovação tecnológica, embora considere que essa ferramenta contribuiu para tornar as aulas mais atrativas. Para o autor, a inovação pedagógica acontece quando provoca mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem.

Carbonell (2001) compreende a inovação como uma ação processual, necessitando de um conjunto de intervenções e decisões, centradas mais no processo que no produto, necessita de um olhar atento para perceber os fatores que determinam sua implementação no ambiente escolar. Para Fullan (2009), a inovação pedagógica não está associada à ideia de um acontecimento, mas a um processo multidimensional capaz de realizar transformações no ambiente em que se insere.

Segundo Imbernón (2010), pensar a inovação é pensar em mudança. Para o autor, o desafio é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído, a partir daquilo que é velho. As mudanças repercutem e auxiliam a criar alternativas para o avanço educacional escolar, na perspectiva de tratar o ensino dos conhecimentos da escola básica, considerando as reais necessidades das aquisições dos estudantes. Nesta perspectiva, os conhecimentos de referência precisam estar integrados de forma crítica, às questões macrossociais, às interações sociais, locais e culturais. Tais movimentos integrados de trabalho com o conhecimento, não prescindem dos valores éticos, alternativos e de justiça social na sociedade contemporânea.

Candau (2008), ao analisar os desafios que os professores enfrentam para

ressignificar a escola na contemporaneidade, enfatiza a importância da interculturalidade e a formação de professores, destacando que, para não haver distorções decorrentes da dissociação entre a teoria e a prática, é preciso “desenvolver uma práxis criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe uma unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica” (CANDAU, 2008, p. 60).

A autora propõe “reinventar a educação escolar” em consonância com o contexto social, político e cultural da atualidade, o que implica em reorganizar o trabalho pedagógico de maneira que os desafios sejam enfrentados e conduzidos a possibilidades de avanços, seja na melhoria das relações humanas, seja assegurando a igualdade de direitos à busca de condições ao ensino de um conhecimento de qualidade.

Entende-se que, para reinventar a escola, é preciso propor mudanças substanciais nas suas práticas educativas, ou seja, ser uma escola inovadora é realizar a superação da fragmentação do conhecimento, propondo um currículo flexível e dinâmico, voltado para o desenvolvimento de conhecimentos e para a formação integral do estudante.

Para Farias (2006), a inovação pode ser compreendida como uma ação que envolve múltiplas dimensões dentre eles: afetivas, culturais, cognitivas, sociais, tecnológicas, políticas, dentre outras. Neste sentido, também se perguntou aos professores participantes da pesquisa, como definiriam a prática pedagógica inovadora, e estas concepções podem ser detectadas no QUADRO 9.

QUADRO 9 - O QUE É UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA?

Professor(a)	Depoimento
Eva	<i>A prática pedagógica inovadora é quando, mesmo presos aos conteúdos obrigatórios da disciplina e aos parâmetros curriculares, tentamos planejar atividades que chamem a atenção dos alunos, alguma coisa prazerosa. Tem que inventar coisas diferentes, talvez a mesma atividade só que com uma metodologia diferenciada faz com que chame atenção.</i>
Ney	<i>Eu acho que a prática inovadora é a que toca o aluno. Acho que não tem uma regra, a diferença é aquilo que eles possam se sentir à vontade, acho que uma troca de conversa, uma troca de informações, uma mesa redonda, um seminário, aonde eles se sintam à vontade a contribuir. O professor hoje em dia jamais é o centro do conhecimento, é um coadjuvante junto, então acho que a melhor prática é aquela que toca o aluno nesse processo.</i>
Bel	<i>Inovar é criar algo diferente, por exemplo, antigamente aqui no colégio tinha o coral, os alunos adoravam cantar ou assistir. Também já fiz oficinas de haikai e nesses momentos os alunos ficavam empolgados. Inovação pode ser coisas simples, diferentes que chamem a atenção dos alunos.</i>

Ana	<i>Uma prática inovadora, principalmente no ensino médio é quando propiciamos a participação dos alunos em debates, apresentações que eles possam desenvolver e participarem ativamente. Enfim, quando procuramos planejar uma aula que o aluno esteja envolvido e não somente assistindo.</i>
Iva	<i>A prática inovadora é quando consideramos os interesses dos alunos, que propiciamos sua participação, utilizamos recursos que são novidades, mas infelizmente não dispomos de tantos recursos para inovar, mas tento na medida do possível.</i>
Rui	<i>É quando propomos algo fora da rotina do dia a dia, uma novidade, uma metodologia diferente para ensinar os conteúdos.</i>

Para os professores a inovação está relacionada a algo diferente, que “toca” os estudantes, que possibilita a atividade prazerosa, como formas de interação, nas quais os alunos possam participar diretamente, como um seminário, ou atividades em venham a criar, ou ser protagonistas, como na atividade artística, da música, da poesia (Haicai, entre outras. Esses aspectos compõem de fato a dimensão da inovação, mas na atividade pedagógica, é importante levar em conta que não podem ser somente técnicas de levar a determinados estados de prazer ou satisfação subjetiva.

A necessidade de inovar, diz respeito à inserção dos estudantes em mudanças decorrentes de novos conhecimentos, eventos da humanidade, descobertas científicas e tecnológicas, como novos estímulos de imagens e linguagens, que dizem respeito a mudanças nas abordagens sobre as ciências de referência, que surgem no processo histórico contextual de cada sociedade.

Há formas de trabalho que não mais correspondem às formas tradicionais de conhecer, ou de preparar para a vida em sociedade, na esfera social, pessoal e profissional, impondo novas abordagens, vivências, mediações para novos conhecimentos e formas humano sociais e culturais para as quais nem sempre se está preparado. Estas são situações necessárias e propícias à necessidade de inovação. Para Carbonell (2001), o objetivo da Inovação Pedagógica refere-se a:

[...] alterar a realidade atual, mudando concepções e atitudes, métodos e alterando intervenções e melhorar ou transformar, conforme o caso, o ensino e aprendendo. A inovação, por conseguinte, está associada com a mudança e tem um componente explícito ou ideológico, cognitivo, ético e oculto-afetivo. Porque os apelos à inovação subjetividade do sujeito e do desenvolvimento da individualidade, bem como as relações teoria prática inerente ao ato educativo (CARBONELLI, 2001, p.11-12).

Dessa forma, os professores ao planejar atividades de inovação educacional não podem perder de vista a intencionalidade da inovação que se está almejando. Assim como todo ato educacional tem uma intenção, um objetivo, entende-se que a inovação só tem sentido, se promover mudanças e impactos significativos, seja em

termos de posturas, de metodologias ou mesmo de concepções.

Cabe retomar práticas e inserções no processo educacional escolar, que podem se articular a procedimentos necessários à formação da cidadania contemporânea, mas que requisitam novos componentes dos valores da vida atual. A busca por identificar os fatores que facilitam e dificultam as práticas pedagógicas inovadoras, auxiliam a reflexão e o repensar o trabalho com projetos inovadores, com maior visibilidade e qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões tratadas a partir do estudo e da pesquisa realizados na presente dissertação, permitiram conferir a visibilidade necessária sobre os jovens estudantes do ensino médio noturno. As configurações do perfil dos estudantes, mostrava fragilidades de várias ordens, considerando o acesso, a permanência e a qualidade da educação ofertada, notadamente na escola pública, revelando problemáticas que se acentuavam.

A partir desta configuração, o estudo e a pesquisa foram desenvolvidos a partir do problema formulado, que propôs investigar as narrativas, vivências e depoimentos de estudantes do ensino médio noturno, de um Colégio Estadual, no Paraná, durante e após o desenvolvimento do ProEMI (2017-2018), para detectar se as mudanças metodológicas inovadoras propiciadas pelos professores, possibilitaram a visibilidade dos jovens estudantes do ensino médio noturno, identificando os referenciais curriculares socializadores e culturais, que promovem o seu desenvolvimento e valorização.

O interesse de responder ao problema proposto nesta dissertação, colocou desta forma, o estudante do ensino médio noturno, como a questão central da pesquisa qualitativa realizada, a partir de estudo de caso, considerando os processos culturais vividos pelos jovens estudantes no âmbito escolar. A busca de elementos metodológicos de autobiografias e histórias de vida, favoreceu as reflexões e análises dos depoimentos, narrativas e dados obtidos dos estudantes e dos professores, que foram analisados à luz dos autores selecionados e da análise de conteúdo de Bardin (2011) na presente dissertação.

Verificou-se que, especificamente no ensino médio noturno, as problemáticas vinham se acentuando, uma vez que a maioria dos estudantes são trabalhadores, tendo somente o tempo das aulas para a dedicação aos estudos, prejudicados pelo cansaço, sono, desânimo ou fome. Também se percebeu que historicamente o currículo do ensino médio se mostra fragmentado, com ênfase somente nos conteúdos, sendo que a metodologia das aulas nem sempre despertava o interesse dos estudantes do noturno.

Para o estudo proposto, buscou-se contextualizar o ensino médio na história da educação brasileira, constatando-se que até os dias atuais, essa etapa de ensino, tem sido marcada pela dualidade histórica entre a formação geral e a

profissionalização dos estudantes. Destaca-se que no âmbito das políticas oficiais para a educação ao nível do ensino médio brasileiro nos últimos anos, houve um movimento de construção em busca de mudanças curriculares e inovações metodológicas, que visaram melhorias qualitativas para este nível de ensino. As propostas deflagradas nas duas últimas décadas, buscaram enfrentar as características que marcaram o currículo dessa etapa de ensino ao longo da sua trajetória histórica no Brasil, principalmente na busca de superação da fragmentação e hierarquização dos conhecimentos e saberes, questões que ainda persistem nesta etapa de ensino.

Entre estas propostas, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) representou intenções de mudança nas metodologias e práticas docentes no ensino médio, a partir de atividades inovadoras e de integração das disciplinas, abrangendo um redesenho curricular. Como se verificou, o programa contou com o fornecimento de verba aos colégios que aderissem ao referido programa, e como um programa oficial do MEC, apresentou-se de certa forma como imposição inicialmente às escolas públicas estaduais.

Forquin (1993) e Julia (2001) referiram-se à passividade presente nos processos culturais escolares, diante das concepções, ideologias e princípios das reformas educacionais, como propostas administrativas, que instigam a comportamentos, procedimentos e atitudes, mas de forma prescritiva em cada fase da educação escolar. Esta busca de adesão rápida, levou à aplicação do ProEMI, sem o tempo necessário para a discussão e análises conceituais necessárias, por um lado. Por outro lado, ao analisar na pesquisa as formas de participação e opiniões dos estudantes sobre as atividades realizadas durante o ProEMI, verificou-se uma percepção clara sobre a mudança metodológica percebida pelos estudantes nas aulas. A disposição dos professores, ao promover as atividades e aulas mais interessantes, dinâmicas e inovadoras, foram comparadas às atividades anteriores, consideradas pelos alunos/as monótonas, repetitivas e/ou desinteressantes.

Leão, Dayrell e Reis (2011) referem-se a uma das dimensões da nova condição dos estudantes do ensino médio, que são as culturas juvenis, evidenciando que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. A perspectiva de tratar o ensino e a formação dos estudantes, considerando a aquisição dos conhecimentos, pressupõe que sejam integrados de

forma crítica aos novos processos que constituem as culturas juvenis. Neste caso, as escolhas realizadas com relação aos processos culturais de uma instituição escolar, são carregadas de valores e intensões, que conferem significado às áreas e ao conteúdo de uma proposta curricular, como preconizaram Frago (2001) e Gimeno (1998).

Assim, respondendo às questões iniciais dessa pesquisa, acredita-se que o ProEMI possibilitou aos professores e Equipe pedagógica do colégio pesquisado, o repensar de ações, promovendo a integração curricular, mas principalmente disseminando a ideia de inovação das práticas pedagógicas. Os resultados da investigação revelaram que o ProEMI provocou no colégio pesquisado, o planejamento de atividades diversificadas, aulas com metodologias diferenciadas, buscando atingir objetivo referentes aos conteúdos curriculares, propiciando momentos de interação entre os jovens estudantes e os professores.

Observou-se que as formas tradicionais de desenvolver os conteúdos curriculares, configurava no colégio um *habitus*, como definiu Bourdieu (1980), que se tornou um fator de estabilização e resistência à mudança e à inovação. A partir do ProEMI houve um reconhecimento pelos professores, da possibilidade de criar atividades mobilizadoras dos interesses dos jovens, o que levou a constatar o empenho dos estudantes de permanecer nas salas de aula, sendo observada uma menor evasão no período de aplicação do programa.

Neste sentido, verificou-se nas disposições dos professores quanto ao trabalho com os estudantes do ensino médio noturno e as metodologias que desenvolveram nas atividades, a possibilidade de mudança metodológica em suas aulas, atividades e atitudes. Os professores apresentaram um esforço de redimensionamento de suas práticas, relacionando o campo teórico de suas disciplinas com outras áreas, possibilitando a integração entre pares no trabalho curricular, buscando “moldar” as atividades e conteúdos propostos, como analisou Gimeno (1998).

Verificou-se que os docentes se sentiram instigados à análise e reflexão sobre as mudanças que promoveram, quando possibilitaram interdisciplinaridade entre professores das áreas de ensino, que instigaram ao planejamento coletivo de atividades inovadoras, o que contribuiu para aprendizagens significativas. Percebeu-se um consenso de que é possível, no âmbito do currículo do ensino médio, integrar

disciplinas obrigatórias, e outras, mesmo extracurriculares, a partir de um trabalho pedagógico conjunto entre os professores.

Quanto ao uso de tecnologias nas aulas, os professores comentaram que, embora sejam necessárias e presentes nas atividades cotidianas, de maneira até informal, e nas aulas de laboratório, não se revelou como utilização frequente. Para Carbonel (2001), as salas de aulas repletas de computadores, ou a realização de *ateliês* com frequência, podem tornar-se somente adornos da paisagem escolar, caso estejam instaladas em visões conservadoras, que não permitem modificar as concepções sobre o ensino.

Com relação às possibilidades da ação docente e à participação dos estudantes, os professores concordaram de que há questões contingentes em função de suas novas e diferentes expectativas e interesses. Assim, entende-se que o constituir-se professor do ensino médio na escola básica atual, exige uma busca constante por novos conhecimentos, e mediações das atividades *on line* ou remotas.

O estudo sobre os aspectos da mudança e da inovação no ProEMI para os professores demandaria um tempo maior com relação às compreensões necessárias ao trabalho de inovação curricular com os estudantes e com referência ao redesenho curricular proposto. Nesta perspectiva, exercer a docência no ensino médio noturno, diz respeito à formação de professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), que adquirem consciência sobre a função social da escola básica e de sua própria função neste âmbito de ensino. Constataram os professores, que os modelos curriculares precisam acoplar as experiências de aprendizagem significativas, às vivências pessoais e à interação dos jovens e entre grupos e comunidades culturais específicas.

Desta perspectiva, propõe-se que as compreensões sobre a cultura dos estudantes em qualquer nível, se tornem um processo inerente às aquisições do conhecimento didático pedagógico e curricular nos cursos de formação inicial e continuada, visando contemplar na docência, os reais aspectos da formação humana. No processo de desenvolvimento pessoal e profissional, inscrevem-se os processos interativos e que respondem à formação da cidadania contemporânea, o que pressupõe encontros planejados a partir de interesses dos jovens, que incluam grupos de movimentos sociais, causas ativistas, personagens da vida artística, da música, do esporte, e de diversas áreas culturais.

Candau (2008) propõe que, ao recriar ou reinventar a escola, torna-se necessário propor mudanças substanciais, ou seja, instigar o professor a superar a fragmentação do conhecimento, por um currículo flexível e dinâmico, voltado ao desenvolvimento da formação integral do estudante. A organização curricular consiste também em assegurar a igualdade de direitos dos alunos a um ensino de qualidade, o que se observou na análise de atividades vetadas aos alunos do noturno, por serem alunos trabalhadores.

Destaca-se que o momento presente da educação brasileira requer atenção para os desafios exigidos aos dirigentes educacionais das universidades, nas secretarias de educação, das equipes pedagógicas escolares e dos professores. A partir do ano de 2019, nesta nova gestão do MEC, o ProEMI não teve perspectiva de continuidade.

Atualmente, no estado do Paraná, a Secretaria de Educação (SEED/PR) anunciou o fechamento de turmas do ensino médio noturno, alegando o alto índice de evasão escolar como um dos principais argumentos. Tal situação gera preocupação, pois como ficou comprovado nessa pesquisa, a maioria dos alunos que estudam no período noturno são trabalhadores ou almejam um emprego. Caso se concretize o fechamento do ensino médio noturno, o estudante trabalhador terá que escolher entre trabalhar ou estudar, o que infelizmente poderá excluir diversos jovens do acesso à complementação de sua Educação Básica.

Reitera-se a necessidade do investimento da pesquisa com relação à busca da visibilidade dos estudantes do ensino médio noturno, uma vez que a compreensão das culturas dos jovens, constitui uma condição essencial para a formação escolar que se deseja, e para o complexo preparo da cidadania contemporânea, em grande medida a ser propiciado pelos professores deste nível de ensino. Propõe-se que a cultura dos estudantes na fase da juventude se torne um domínio inerente às aquisições do conhecimento didático pedagógico e curricular nos cursos de formação inicial e continuada dos professores.

A finalização da presente dissertação, coincide com o complexo momento de isolamento social, que trouxe a necessidade da mediação das atividades remotas, que de forma contingente têm sido aplicadas pelos professores para a reposição de dias letivos escolares, por determinação das secretarias de educação estaduais. Sem a possibilidade de aprofundar o tema da utilização de tecnologias digitais notadamente nas escolas públicas, confirma-se a necessidade da formação continuada em serviço,

como caminho para o domínio de novos conhecimentos relativos ao uso de mediações das atividades remotas, ampliando as possibilidades de inovação e busca dos seus significados no ensino, no período atual e de pós pandemia.

Os processos formativos docentes, relativos aos conhecimentos e saberes do ensino médio, precisam estar articulados às mudanças históricas e contextuais, das quais decorrem o avanço científico e tecnológico. Voltar-se para a mudança contínua das metodologias de ensino, implica redimensioná-las de forma compreensiva e crítica, o que significa um investimento no desenvolvimento profissional dos professores durante suas trajetórias profissionais (MARCELO, 2009).

Ao finalizar o presente estudo, consideramos que a implementação de qualquer proposta ou reforma curricular implica em valorizar as vozes dos estudantes, e dos professores do ensino médio noturno, como elementos vitais da mudança e condição para uma inovação consciente e necessária neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. **Profissionalização docente e identidade**: a invenção de si. **Revista Educação**, Porto Alegre: RS, n. especial, p. 163-185, out. 2007.
- ABRAMO, Helena. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.5-6, p.25-36, 1997.
- ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita. 1994.
- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 4. ed. Trad.: Marisa Corrêa. São Paulo: Papirus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Nogueira e Catani (organizadores). 16.ed – Petrópolis, RJ: Vozes. (Ciências Sociais da Educação). 3ª reimpressão, 2017.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo. Zouk, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição de 1891**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular inovadora no**

Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em 20 fev.2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude.** Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF. 23 de dez, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr.2019.

BRASIL. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador.** Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em 20 fev.2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador.** Brasília, set, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 20 jul.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador.** Brasília. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador.** Brasília. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415/2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 04 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014->

2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>.
Acesso em: 10 de jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno II: **O jovem como Sujeito do Ensino Médio** / Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon. Inc., 1982

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: _____. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CANDAU, V. M. F. Reinventar a escola. In. CANDAU, V. M (org). **Reinventar a escola**, Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. F. Memórias, Diálogos e Buscas: aprendendo e ensinando didática. **Revista Educação**, São Leopoldo, v. 12, p. 174-181, 2008.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Art Med. 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CARRANO, Paulo C. R. Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12. n. 26, p. 07-22, set./dez. Rio de Janeiro. 2011.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A. (Org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o Ensino. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/ SENEb/PNUD: Ensino médio como educação básica. **Cadernos Seneb**, n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 - Especial, 2007, p. 1105 – 1129

DAYRELL, Juarez. **As múltiplas dimensões da juventude**. Pátio Ensino Médio, v. 5, p. 6-9, 2010.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: **Salto Para o Futuro**. Brasília: MEC, Ano XIX, boletim 18 - Novembro/2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG** / Juarez Dayrell (organizador). - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. 2005. Disponível em: http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

DAYRELL, Juarez.; REIS, J. B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. GT09: Ensino de Sociologia**. Recife (PE). 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio, GOMES, Nilma Lino, LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em revista**. Editora UFPR. Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

ENGELMANN, Derli Adriano. **Dos (des) caminhos percorridos pelo ensino médio ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – proposto pelo MEC** - Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

FARIAS, Isabel M. Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber, 2006.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, no. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, Alice; BENTO, Antonio V. (Org.). **Educação em tempo de mudança**. Portugal: Funchall Grafimadura, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005.

FULLAN M. **O Significado da Mudança Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes médicas. Ponto Alegre, 1997.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Candido A. (org.) **Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomás Tadeu da. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

HAGEMEYER, R. C.C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Revista Educar**, n.24, p.67-85. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

HAGEMEYER, R. C.C. **A função do professor na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. 304f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

HAGEMEYER, R. C.C. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.232-251, Jan/Jun 2011

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póstmodernidad**. Madrid: Morata, 1994.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000 p. 80.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez, 2011.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. **Paedagogica Historica**, supplementary series, v.1, 1995.

JULIA, Dominique. **Revista brasileira de história da educação**. Trad. Gizele de Souza. nº1 jan./jun. 2001.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.41 no.144 São Paulo Sept./Dec. 2011.

KRAWCZYK, N; FERRETI, J. C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, no. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017.

KRAWCZYK, N. ; SILVA, C. J. O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o exame nacional do ensino médio. **Sensos-e**, v. 4, n. 1, p. 12 - 23, 2017.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Z.(org). **ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, no. 139, p.331-345, abr.-jun., 2017.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, 2011, p. 253 – 273. maio-ago. 2011.

LIMA, Sônia, M, P. **Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, 2002.

LOPES, C, B.; BORTOLOTO, C. C.; Almeida, S. V. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Florianópolis.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. O currículo é o que?. In. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Organização: AGUIAR. M. A; DOURADO. L. F. ANPAE. Recife. 2018.

MAFRA, Leila de A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N., CARVALHO, M., VILELA, R. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n.8. jan/abril. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTÍNEZ, Alicia Silvia. A cultura jovem na ótica dos(as) professores(as) de uma escola de ensino médio. In. CANDAU, V. M (org). **Reinventar a escola**, Petrópolis: Vozes, 2013.

MEDEIROS, C. C. C. de. Proposições para o Ensino do Futuro: a atualidade das reflexões de Pierre Bourdieu sobre a Educação. **Revista Contrapontos**, v.11, n.1. Itajaí. 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: 2009. p. 9-29.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela en el cuerpo**: estudios en el orden escolar e la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid: Miñoy D'Ávila, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 16ªed. Petrópolis, Vozes, 2017.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, p. 157 – 178.

OLIVEIRA, Ramon. O Ensino Médio e a precocidade do trabalho juvenil. **Educar em revista**. Editora UFPR. Curitiba, n. 34, p. 177-197, set./dez. 2010

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador no Estado do Paraná**, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Documento Ensino Médio Inovador**: Orientações para Elaboração de Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para adesão e elaboração do projeto de redesenho curricular do Ensino Médio Inovador no Paraná**, 2013.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6.ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011.

RAUTH, Viviane M. **Implicações do Programa Ensino Médio Inovador no ensino de Biologia, Física e Química nas escolas estaduais de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro: Petrópolis. 40ª Ed. Vozes, 2014.

SANTOMÉ. F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ª.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2019.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 20, n. maio/ago., p. 60-70, 2002.

SILVA, Mônica, Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, vol. 34. Belo Horizonte, oct. 2018.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez.2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586> . Acesso em: 12 set. 2019.

SILVA, M. R.; SHEIBE, L. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, no. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5-6, p.181-252, maio/dez. 1997.

SPOSITO, M. P. e CARRANO, M. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set a dez, p. 16-39, 2003.

TOSCHI, Mirza Seabra. A dupla medicação no processo pedagógico. In: TOSCHI, Mirza Seabra et al. (Orgs.). **Leitura na tela**: da mesmice à inovação. Goiânia: Associação Brasileira das Editoras Universitárias, 2010, p. 171- 177.

VIANA, Maria, L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo. p. 249-268. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003. p.9-107.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

VYGOSTKY, L. S. **Psicologia da arte**. Martins fontes: São Paulo, 1999.
VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogias, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24 – 36, 2005.

WALLON, H. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 11ª Ed., 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Formação continuada, práticas docentes e juventudes: O Ensino Médio noturno após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em um Colégio da rede estadual do Paraná.**

Pesquisadores Responsáveis: Débora Medeiros Ramalho Fonseca e Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Shirley Catarina Tamalu Machado.

Endereço: Rua Vicente Tozo, 444 – Jardim Fênix – Bairro Afonso Pena. CEP: 83.065-485- São José dos Pinhais- Paraná.

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, adolescente, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar as metodologias e práticas docentes no Ensino Médio noturno, considerando os efeitos da proposta oficial do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) implementada para identificar os aspectos que se mostraram fundamentais com relação ao ensino e formação do jovem para a sua vida pessoal e profissional, em uma escola estadual.

Esta pesquisa é importante porque poderá contribuir para ampliar os estudos sobre o Ensino Médio noturno.

Os benefícios da pesquisa são as reflexões e aprofundamentos de estudos sobre juventudes e as práticas docentes no ensino médio noturno, dessa forma, contribuindo para a qualidade do ensino na rede pública do estado do Paraná.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

O estudo será desenvolvido por meio de questionário, entrevistas e observação das atividades que você participa durante as aulas. Poderá haver gravação de vídeo ou imagem, porém sua identidade será preservada.

O material obtido durante a pesquisa será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário responder o questionário sobre as aulas que você participa, participar de uma entrevista com a pesquisadora, a qual será realizada na sala da equipe pedagógica, (OBS: A data, o local e o horário da entrevista serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola), e autorizar a pesquisadora a observar as aulas em sua turma uma vez por semana, no período de seis meses. (OBS: As datas, o local, e os horários das observações serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.)

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu colégio.

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar as pesquisadoras **Débora Medeiros Ramalho Fonseca e Regina Cely de Campos Hagemeyer** responsáveis por este estudo, que poderão ser localizadas no **Campus Teixeira Soares**, localizado na Rua General Carneiro, 460 – 2º andar – Setor de Educação – Curitiba -PR – CEP 80.060-150, nos telefone (41) 3535-6255, (41) 3023-9089 ou (41) 98848-8868 e pelos e-mail: ppge.ufpr@gmail.com, regicely@terra.com.br ou deboramrf@yahoo.com.br no horário das 8h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

São José dos Pinhais, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do Adolescente

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O(a) adolescente, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por nós, **Débora Medeiros Ramalho Fonseca**, mestranda em educação e **Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer**, orientadora da pesquisa da **Universidade Federal do Paraná**, a participar de um estudo intitulado **Formação continuada, práticas docentes e juventudes: O Ensino Médio noturno após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em um Colégio da rede estadual do Paraná**.

Propõe-se pesquisar e aprofundar os conhecimentos com relação às especificidades do aluno, as metodologias e práticas docentes no ensino médio noturno e a formação continuada do professor e, conseqüentemente, a pesquisa poderá contribuir para promover práticas docentes que valorizem os aspectos culturais e sociais do(a) aluno(a) do ensino médio.

a) O objetivo desta pesquisa é: analisar as metodologias e práticas docentes no Ensino Médio noturno, considerando os efeitos da proposta oficial do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) implementada para identificar os aspectos que se mostraram fundamentais com relação ao ensino e formação do jovem para a sua vida pessoal e profissional, em uma escola estadual.

b) Caso você autorize a participação do adolescente nesta pesquisa, será necessário que ele responda um questionário, participe de entrevista e ser observado(a) em alguns momentos durante o período que está no colégio.

c) Para responder a entrevista semiestruturada, o adolescente deverá comparecer na sala da Equipe Pedagógica da Escola, o que levará aproximadamente 30 minutos. (OBS: A data, o local, e o horário da entrevista serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola). Para participar da observação, a pesquisadora comparecerá em sua turma uma vez por semana, no período de seis meses. (OBS: As datas, o local, e os horários das observações serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.)

d) É possível que o adolescente experimente algum desconforto, principalmente relacionado a responder uma pergunta de ordem particular e/ou o constrangimento de ser observado.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser; os participantes sentirem-se expostos, constrangidos ou receosos durante a entrevista ou ao serem observados.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: analisar, compreender e produzir conhecimentos sobre a cultura do aluno do Ensino Médio noturno, considerando a formação continuada dos professores do Ensino Médio noturno, contribuindo dessa forma para ampliar os estudos nesta área e possibilitar novas práticas pedagógicas.

g) Os pesquisadores **Débora Medeiros Ramalho Fonseca e Regina Cely de Campos Hagemeyer** responsáveis por este estudo poderão ser localizadas no **Campus Teixeira Soares, localizado na** Rua General Carneiro, 460 – 2º andar – Setor de Educação – Curitiba -PR – CEP 80.060-150, nos telefone (41) 3535-6255, (41) 3023-9089 ou (41) 98848-8868 e pelos e-mail: ppge.ufpr@gmail.com, regicely@terra.com.br ou deboramrf@yahoo.com.br no horário das 8h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação do(a) adolescente neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa, Professora Doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido com o resultado das entrevistas semiestruturadas e da observação participante será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como o deslocamento do pesquisador até o colégio a ser pesquisado não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do adolescente, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____ Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____ Orientador _____

nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo () não autorizo (), o uso de imagem, áudio, e registros do adolescente para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à pesquisa.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do adolescente _____. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o adolescente.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

São José dos Pinhais, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Débora Medeiros Ramalho Fonseca, mestranda em educação e Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, orientadora da pesquisa – da **Universidade Federal do Paraná**, estamos convidando você, professor(), professor pedagogo () ou gestor() do colégio pesquisado, a participar de um estudo intitulado como **Formação continuada, práticas docentes e juventudes: O Ensino Médio noturno após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em um Colégio da rede estadual do Paraná.**

Propõe-se pesquisar e aprofundar os conhecimentos com relação às especificidades do aluno, as metodologias e práticas docentes no ensino médio noturno e a formação continuada do professor e, conseqüentemente, a pesquisa poderá contribuir para promover práticas docentes que valorizem os aspectos culturais e sociais do aluno do ensino médio.

a) O objetivo desta pesquisa é: analisar as metodologias e práticas docentes no Ensino Médio noturno, considerando os efeitos da proposta oficial do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) implementada para identificar os aspectos que se mostraram fundamentais com relação ao ensino e formação do jovem para a sua vida pessoal e profissional, em uma escola estadual.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a entrevistas sobre a sua ação profissional na escola e ser observado durante o período de trabalho.

c) Para responder a entrevista semiestruturada você deverá comparecer na sala da Equipe Pedagógica da Escola, o que levará aproximadamente 30 minutos. (OBS: A data, o local, e o horário da entrevista serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola)

d) Para participar da observação, a pesquisadora comparecerá em sua turma **uma vez** por semana, no período de seis meses. (OBS: As datas, o local, e os horários das observações serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.)

e) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a responder uma pergunta de ordem particular e/ou o constrangimento de ser observado durante o período de trabalho.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: analisar, compreender e produzir conhecimentos sobre a cultura do aluno do Ensino Médio noturno, considerando a formação continuada dos professores do Ensino Médio noturno, contribuindo dessa forma para ampliar os estudos nesta área e possibilitar novas práticas pedagógicas.

g) Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

h) As pesquisadoras **Débora Medeiros Ramalho Fonseca e Regina Cely de Campos Hagemeyer**, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no **Campus Teixeira Soares, localizado na** Rua General Carneiro, 460 – 2º andar – Setor de Educação – Curitiba -PR – CEP 80.060-150, nos telefone (41) 3535-6255, (41) 3023-9089 ou (41) 98848-8868 e pelos e-mail: ppge.ufpr@gmail.com, regicely@terra.com.br ou deboramrf@yahoo.com.br no horário das 8h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como a **orientadora da pesquisa, Professora Doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer**. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido com o resultado das entrevistas semiestruturadas e da observação participante será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como o deslocamento do pesquisador até o colégio a ser pesquisado não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

São José dos Pinhais, ____ de _____ de 20____.

[Assinatura do Participante da Pesquisa]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE 4

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Questionário para os professores do Ensino Médio Noturno

1. Há quanto tempo você trabalha em escola/s do Estado do Paraná?

2. Qual seu vínculo empregatício? () QPM () PSS

3. Há quanto tempo você trabalha nesse colégio? E no turno da noite?

4. Qual disciplina você leciona?

5. Em sua opinião qual o perfil do aluno que frequenta o Ensino Médio noturno nessa escola? _____

6. Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com o Ensino Médio Noturno? _____

Sobre o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI

7. Você participou de formação continuada voltada para o trabalho com o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI?

8. Você realizou seu Plano de Trabalho Docente (PTD) baseado na proposta do ProEMI?

9. De que forma são decididos os conteúdos que serão trabalhados com os alunos?

10. Você considera importante a orientação do trabalho interdisciplinar proposto pelo ProEMI?

11. Foi possível trabalhar de forma interdisciplinar?

12. Das atividades você realizou em sala de aula, na perspectiva do ProEMI, quais você considera que contribuíram para a aprendizagem e a formação dos alunos?

13. Um dos objetivos do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas do Ensino Médio. Essa finalidade está sendo atingida?

14. Em sua opinião quais são os aspectos positivos que você observou no Ensino Médio a partir do ProEMI?

15. Quais dificuldades você encontra para executar as atividades previstas do ProEMI?

16. Em sua opinião, caso não houvesse recurso financeiro, específico para a execução do ProEMI, seria possível planejar práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras de acordo com o perfil do jovem do Ensino Médio da atualidade?

17. A nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio, propõe que nos três anos dessa modalidade, as únicas matérias obrigatórias, sejam Matemática e Língua Portuguesa. Neste caso, retira-se a carga horária das outras disciplinas do Ensino Médio. Qual sua opinião sobre esta proposta, no que se refere à formação integrada dos estudantes do Ensino Médio noturno?

APÊNDICE 5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Questionário para os(as) alunos(as) do Ensino Médio Noturno**Identificação**

Turma _____ Idade: _____

Você mora próximo ao Colégio? () SIM () NÃO

Tempo você estuda nesse Colégio? _____

Atualmente você está trabalhando? () SIM () NÃO

Qual cargo ou profissão _____

Horário ou período/s de trabalho? _____

1 - Por qual motivo optou por estudar no período noturno?

2 - Quais são suas maiores dificuldades durante as aulas?

3 - Quais são suas disciplinas favoritas? Por quê?

4- Quais atividades aconteceram durante as aulas do Ensino Médio noturno que você mais gostou?

5- Você gosta de participar das atividades extraclasse? Quais?

6 - Seus professores utilizam metodologia diversificada? De quais você participou e gostou? Seminários, Debates, Exposição de trabalhos, Uso de tecnologias, Oficinas.

7- O que você acha de aulas em que os professores de uma disciplina trazem assuntos de outras matérias, e diferentes temas?

8- O que poderia ser modificado nas aulas do Ensino Médio noturno, para melhorar seu aproveitamento escolar?

9- Quais são suas expectativas após terminar o Ensino Médio?

10- Você pretende continuar seus estudos? Qual curso gostaria de seguir?

11- Que atividades você tem além de trabalho e estudos?

() Livros () Música () Cinema () Rede social () Igreja () Dança

() Outra/s. Quais? _____

APÊNDICE 6

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista semiestruturada com professores

- 1- Gostaria que você me contasse sobre sua trajetória profissional? Formação acadêmica, vínculo empregatício, tempo no magistério.
- 2- Qual disciplina você leciona?
- 3- Qual sua carga horária de aulas semanais?
- 4- Há quanto tempo você leciona nesta escola?
- 5- Há quanto tempo você leciona no ensino médio?
- 6- Você trabalha em quantas escolas atualmente?
- 7- Em sua opinião qual é a função do(a) professor(a) nas escolas estaduais na atualidade? Você consegue exercer tal função?
- 8- Qual a sua relação com a equipe gestora da instituição? Há parceria?
- 9- Você participou da elaboração do redesenho curricular proposto pela ProEmi?
- 10- Você trabalha em parceria com outros professores? Como?
- 11- Você consegue realizar um trabalho interdisciplinar?
- 12- Qual a maior dificuldade para realizar o seu trabalho?
- 13- Como você descreve as características dos alunos que frequentam o ensino médio no período noturno?
- 14- Você realiza o seu planejamento, considerando as características desses alunos?
- 15- Você participa ou participou de momentos de formação continuada que abordam o trabalho com os alunos do ensino médio?
- 16- O que você define como prática pedagógica inovadora?
- 17- Qual sua opinião sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio?

APÊNDICE 7

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista semiestruturada com os alunos do ensino médio noturno.

- 1- Gostaria que você me contasse sobre sua trajetória no Ensino Médio. Como foi? Quais eram suas expectativas?
- 2- Você acha que o Ensino Médio é diferente das outras etapas que você viveu como estudante? Por quê?
- 3- O que você aprendeu no Ensino Médio?
- 4- O que você pensa sobre os conteúdos escolares? Eles tem sentido para você? Por quê?
- 5- Qual a disciplina que você mais gosta? E por quê?
- 6- Qual tua relação com os professores? O que você acha das aulas? Quais, características têm que ter um(a) professor(a) que você considera interessante?
- 7- Os professores realizam atividades interdisciplinares? Integrando mais de uma disciplina?
- 8- Pra você, o que significa uma aula interessante? O que ela tem? O que torna ela interessante pra você?
- 9- Como são os trabalhos e as avaliações?
- 10- Você gosta de ir pro colégio? Por quê?
- 11- Durante o período do ensino médio, você realizou estágio ou alguma outra atividade remunerada?
- 12- Como você avalia o seu tempo de estudo no Ensino Médio que está concluindo?

- 13- Você percebeu alguma mudança na metodologia das aulas após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI?
- 14- Quais atividades desenvolvidas no Ensino Médio chamaram a sua atenção ou ficaram marcadas em sua trajetória como aluno?

APÊNDICE 8

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Roteiro de observação participante de professores

- a) Descrição do dia e período da observação;
- b) Descrição do espaço (mesas, computadores, televisão, livros, organização deste espaço);
- c) Descrição das atividades realizadas pelo(a) professor(a);
- d) Há interação entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as);
- e) Como o conteúdo é apresentado aos alunos;
- f) Quais recursos pedagógicos são utilizados pelo(a) professor(a);
- g) O professor utiliza espaços do colégio, além da sala de aula? (pátio, quadra, sala de informática, biblioteca);
- h) A metodologia utilizada pelo (a) professor(a) consideram os processos culturais e sociais dos alunos.

ANEXOS

ANEXO 1

BANCO DE DADOS TESES DA CAPES: Dissertações e teses sobre o ProEMI

Autor	Título	Ano	Instituição
RAMOS, EDNA AMANCIO DE SOUZA.	Tensões entre MEC E SEED/PR: Uma análise a partir do Programa Ensino Médio Inovador.	2013	UFPR
SOUZA, ROSANGELA ARAUJO DE.	O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Programa Ensino Médio Inovador e a formação do Capital Humano de estudantes em Lagoa dos Gatos-Pernambuco.	2013	UFRPE
SANTOS, FABIO ALEXANDRE ARAUJO DOS.	As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do Programa do Ensino Médio Inovador no RN.	2013	UFRN
SILVESTRE, CAMILA PAULA.	Educomunicação: perspectivas no Ensino Médio Inovador.	2013	UERN
LARA, GRAZIELA JACYNTO.	... A gente não quer só comida... : estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador.	2013	UnB
LIMA, MARIA MADALENA BARBOSA DE.	Gestão compartilhada na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador, em Pernambuco.	2014	UFJF
MOFACTO, ELIZABETE SANTOS.	Curso de formação “gestão escolar para resultados”: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto jovem de futuro.	2014	UFJF
ISLEB, VIVIAN.	O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar.	2014	UFPR
JAKIMIU, VANESSA CAMPOS DE LARA.	Redesenho curricular no contexto do ensino médio brasileiro: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador.	2014	UFPR
ARTAGLIA, LEONARA MARGOTTO.	A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na	2014	UFES

		Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos.		
CORREIA, WILIAN RODRIGUES.		Programa Ensino Médio Inovador: a recontextualização curricular do ensino de Ciências da natureza e Matemática.	2014	UFMT
HENRIQUES, ERICA MORAIS.		Reflexões sobre a supervisão educacional: uma análise das estratégias de supervisão do programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro.	2014	UFJF
FREITAS, ANTONIA DALILA SALDANHA DE.		Curso de formação “gestão escolar para resultados”: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto jovem de futuro.	2014	UFJF
SOUZA, JANETE PAITER DE.		Um olhar sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em duas escolas públicas da 26ª gerência de educação: uma análise.	2014	UNC
RAUTH, VIVIANE MARIA.		Implicações do Programa Ensino Médio Inovador no ensino de Biologia, Física e Química nas escolas estaduais de Curitiba.	2015	UFPR
NARDOTO, CLAUDIA DE SOUZA.		Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: mudança ou continuidade nas políticas do Ensino Médio.	2015	UFES
CAMARGO, EWERTON FRANCO DE.		As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/jovem de futuro – ProEMI/JF.	2015	UFJF
MENEGAZ, ELIANA SCREMIN.		Tecnologias digitais no programa Ensino Médio inovador: práticas e perspectivas	2015	UDESC
ALCANTARA, HADAQUEL DA SILVA.		Implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus.	2015	UFJF
FERREIRA, SERGIO RICARDO.		Financiamento da Educação como indutor de política curricular: análise a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Paraná.	2015	UFPR
FIGUEIREDO, KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE.		Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI : o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil : o caso do Distrito Federal.	2015	UNB
OLIVEIRA, FALCONIERE LEONE BEZERRA DE.		O currículo em movimento: o (re) desenho e a inserção do Programa Ensino Médio Inovador em uma	2015	UERN

		escola pública do estado do Rio Grande do Norte.		
JUNIOR, GILBERTO NOGARA.		O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?	2015	UFSC
RODRIGUES, ERICA RENATA CLEMENTE.		Qualidade em educação no Ensino Médio Inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball.	2015	UERN
RIBEIRO, JANAINA MATIAS.		Intervenção didática abordando a perspectiva CTSA com estudantes de iniciação científica de uma escola de Ensino Médio Inovador do agreste paraibano.	2016	UEPB
FARIAS, CLAUDIA JANAINA GALDINO.		Programa Ensino Médio Inovador: um olhar sobre a formação continuada de professores.	2016	UFCG
ENGELMANN, DERLI ADRIANO.		Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – proposto pelo MEC.	2016	TUIUTI
BUKOWSKI, CHAIANE.		Currículo e conhecimento escolar no Programa Ensino Médio Inovador: um estudo na microrregião de Chapecó/SC.	2016	UFFS
GRIKE, FABIANE.		Concepções de interdisciplinaridade: O Programa Ensino Médio Inovador.	2016	UTFPR
CABRAL, ALCINEI DA COSTA.		Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador.	2016	UNIVILLE
CRUZ, ANA CRISTINA DA.		Educação em Ciências e Matemática no Ensino Médio Inovador: uma análise sobre integração curricular.	2016	UFMT
ALMEIDA, SANDRA CRISTINA ANDRADE.		O programa ensino médio inovador (ProEMI) e a formação política dos jovens na escola pública.	2016	UCB
ARAUJO, AMANDA NASCIMENTO.		Programa Ensino Médio Inovador: uma análise das práticas pedagógicas no município de Itabuna.	2016	UESC
PICOLI, ELAINE SINHORINI ARNEIRO.		Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular.	2016	UEM
ROCHA, HELIANANE OLIVEIRA.		Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís.	2016	UFRN

DIAS, CAMILA MANTOVANI.	O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP.	2016	UFSCAR
PINTO, ELIONAY DE VASCONCELOS.	Implementação do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola estadual de Manaus: análise sobre o papel do professor articulador de projetos.	2016	UFJF
SANTOS, TATIANE KUCHNIER DE MOURA DOS.	O Ensino Médio Inovador e as implicações para o ensino de Ciências: uma reflexão a partir da implementação do ProEMI em escolas da grande Florianópolis.	2016	UFSC
SANDRI, SIMONE.	A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública.	2016	UFPR
MACHADO, ANNY KARINE MATIAS NOVAES	Redesenhando o currículo do ensino médio: o caso do ProEMI na Escola Educandário Oliveira Brito Euclides da Cunha/BA.	2016	UEFS
ANTONIO, CELIO.	O Ensino Médio Inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral tubarão.	2016	UNISUL
CORREA, VANISSE SIMONE ALVES.	A formação do professor de Matemática na licenciatura integrada em ciências exatas: possíveis articulações com o Ensino Médio Inovador (ProEMI).	2016	UFPR
SILVA, JANAINA GUIGUER DA.	Revozeamentos: Uma Experiência Etnográfica em uma Escola de Ensino Médio Inovador.	2016	UNIVILL E
SILVA, MARIA LUCIENE ANDRADE	Programa Ensino Médio Inovador: uma vivência de inovações pedagógicas em uma escola da rede estadual de Pernambuco.	2017	UPE
LIMA, SONIA MARIA PEREIRA DE.	Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do ProEMI.	2017	UFRN
PERIGO, IRENE CELIA BIANCHINI.	Concepções de ensino aprendizagem de Matemática e os projetos pedagógicos no Ensino Médio Inovador.	2017	UFMT
SANDRINI, NADIA MARIA SOARES	Cultura escolar e políticas curriculares: interfaces na aplicação do Programa Ensino	2017	UNISUL

	Médio Inovador em escolas do sul de Santa Catarina.		
PEREIRA, RICARDO INOCENCIO	Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política.	2017	FURB
CASTRO, MARIA ROSANA DE OLIVEIRA.	Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará.	2017	UFPA
GOMES, TANIA CASTRO.	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual	2017	UFOPA
LIMA, IVANA GARCIA.	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (PROEMI/JF): da política pública ao chão da escola.	2017	UECE
BEZERRA, ALAINE SINARA RIBEIRO.	O Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizando a prática pedagógica inovadora.	2017	UFRN
BRUM, LUCIANE DA SILVEIRA	O Programa Ensino Médio Inovador: um olhar educ comunicativo na 8ª coordenadoria regional de educação.	2017	UFSM
ANDRADE, LUCIA REGINA DOS SANTO	Os desafios da SEDUC/AM no monitoramento do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas estaduais.	2017	UFJF
TAVARES, ADRIANA DE CASSIA PETERLINI.	Os trabalhadores docentes e suas traduções no ProEMI do Espírito Santo.	2018	UFES
ASSIS, VERONICA RAMOS DE.	Análise das propostas de linguagens nas escolas de Ensino Médio Inovador em Cuiabá-MT: o que se propõe na/para a Educação Física.	2018	UFMT
BATISTA, SYLVANIA SILVANY RODRIGUES.	Interdisciplinaridade, ensino de ciências e redesenho curricular do Ensino Médio Inovador na regional de Silvânia - GO.	2018	UEG
CRUZ, MARIA SIMONE RIBEIRO DA SILVA.	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular.	2018	UFPA
SILVA, BENEDITO EDUARDO DA.	Ensino da Matemática no contexto do ensino médio inovador: uma análise sobre práticas pedagógicas.	2018	UFMT
CORREA, SHIRLEI DE SOUZA.	Reorganização curricular no ensino médio: uma proposta de inovação pelo Programa Ensino Médio Inovador.	2018	UNIVALI
BATISTA, ANA CRISTINA	Trabalho como princípio educativo no Programa Ensino Médio	2018	IFRN

	Inovador em uma escola de Natal, Rio Grande do Norte.		
LIMA, MARINETE COSTA DE	Programa Ensino Médio Inovador: universalização do ensino médio em Santarém – PA, no período de 2012 a 2014.	2018	UFOPA
TEIXEIRA, RONIVON.	O Ensino Médio Inovador e a formação de leitores.	2018	UNESC
ANDRADE, JEREMIAS FARACO DE.	Desafios e perspectivas do Programa Ensino Médio Inovador: estudo de caso de uma escola estadual da cidade de MANAUS/AM.	2018	UFJF
GOMES, MARIA DAS GRACAS CORREIA.	Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas estaduais da mata sul de Pernambuco.	2018	UFPE
RICCI, MAIKE CRISTINE KRETZSCHMAR.	Uma proposta educacional em Movimento – Ensino Médio Inovador: Um Olhar sobre documentos orientadores.	2018	UDESC

ANEXO 2 - MATERIAIS ADQUIRIDOS COM OS RECURSOS DO PROEMI

DESCRIÇÃO DO MATERIAL	QUANTIDADE
Caixa(s) acústica(s)	02 unidades
Amplificador(es) de som	01 unidade
Apagador(es)	02 unidades
Barbante(s)	05 unidades
Bola(s) de isopor	30 unidades
Bola(s) de vôlei	35 unidades
Caderno(s)	80 unidades
Caixa(s) acústica(s)	02 unidades
Caixa(s) de papelão	20 unidades
Caneta(s) hidrográfica(s)	80 unidades
Caneta(s) marca-texto	50 unidades
Caneta(s) para quadro branco	30 unidades
Cartolina(s)	100 unidades
Colchonete(s)	26 unidades
Computador(es) tipo notebook	01 unidade
Divisória(s) removível(is)	02 unidades
Fita(s) adesiva(s)	15 resmas
Folha(s) de isopor	20 unidades
Folha(s) em E.V.A.	30 unidades
Giz de cera	30 caixas
Grampeador(es)	05 unidades
Jogo(s) pedagógico(s)	10 unidades
Lápis (caixa)	10 caixas
Livro(s) para acervo da biblioteca	36 unidades
Microfone(s)	02 unidades
Mural(is)	03 unidades
Papel A4	70 resmas
Papel almaço	120 unidades
Papel criativo	50 pacotes
Pasta(s) catálogo	30 unidades
Pendrive(s)	05 unidades
Pincel(eis)	30 unidades
Planetário(s) educativo(s)	01 unidade
Raquete(s) para tênis de mesa	10 unidades
Refil(is) para cola quente	100 unidades
Régua(s) de fração	20 unidades
Sólido(s) geométrico(s)	03 jogos
Tecido TNT	50 metros
Tecido(s)	15 metros
Tela(s) para pintura	60 unidades
Tinta(s)	50 potes
Toner para impressora	10 unidades
Toner para impressora	04 unidades
Tubo(s) de cola	30 unidades

Fonte: Elaborado pela autora com base no PRC do colégio pesquisado (2019).